

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Maîtrise en sciences de l'éducation

Pensée critique : conceptions de futur(e)s enseignant(e)s au préscolaire et au primaire

par

Stéphane Marie

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maîtrise ès Arts (M. A.)

Sciences de l'éducation

Mai 2018

© Stéphane Marie, 2018

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Pensée critique : conceptions de futur(e)s enseignant(e)s au préscolaire et au primaire

Stéphane Marie

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

_____	Directeur de recherche
Mathieu Gagnon	
_____	Autre membre du jury
Abdelkrim Hasni	
_____	Autre membre du jury
Marc Boutet	

Mémoire accepté le _____

INTRODUCTION

Depuis plusieurs années, de nombreux chercheurs ainsi que certains organismes militent pour que l'on accorde plus de place à la pensée critique (PC) dans le domaine de l'éducation. Considérée par l'United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) comme « une compétence[s] essentielle[s] à la vie courante » (2007, p. 68), la PC permettrait de développer le vivre-ensemble, de faire le tri face à la profusion d'informations disponibles et de permettre à l'élève de développer des outils lui permettant de s'adapter à ces changements complexes tout en en faisant des « citoyens du monde responsables » (UNESCO, 2014, p. 35). L'UNESCO rappelle également le rôle crucial que l'enseignant a à jouer dans ce développement.

Il n'est donc pas étonnant de retrouver également dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) un espace important accordé au développement de la PC. Ce programme a d'ailleurs considéré jusqu'en 2010, qu'exercer son jugement critique était une compétence transversale, c'est-à-dire une compétence ayant un caractère générique et se déployant autant à travers les cinq grands domaines d'apprentissage (DA) que les domaines généraux de formation (DGF). C'est d'ailleurs au sein de ces DA et DGF que nous pouvons constater la multiplicité des dénominations sous lesquelles se retrouvent le terme PC : distance critique, esprit critique, présence critique, etc.

La formation des enseignants, notamment à travers le référentiel de compétences des enseignants publié en 2001, aborde également la PC dans quatre des douze compétences professionnelles que les futur(e)s enseignant(e)s au préscolaire et au primaire doivent développer dans le cadre de leur formation. Ainsi, au terme de sa formation, l'enseignant doit, entre autres, « agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » (MÉQ, 2001, p. 61). Suivant en ce sens les orientations du référentiel de compétences des enseignants (MÉQ, 2001), les universités québécoises, dont celle de Sherbrooke, mettent en place des formations universitaires permettant de former les futur(e)s enseignant(e)s au préscolaire et au primaire à travers différentes activités pédagogiques.

Ainsi, au terme de cette formation universitaire, les futur(e)s enseignant(e)s au préscolaire et au primaire devraient avoir développé une certaine conception de ce qu'est la PC. Pourtant, force est de constater que peu d'études, en dehors de celles de Forges (2013), Coutu (2013) et Forawi (2016), se sont intéressées aux conceptions des enseignant(e)s, et encore moins des futur(e)s enseignant(e)s, au préscolaire et au primaire en ce qui concerne la PC en éducation. Néanmoins, Demougeot-Lebel et Perret (2011) nous rappellent que ces conceptions servent de cadre de référence aux actions que nous posons et représente par là-même un point central dans la pratique professionnelle. Leur prise en compte semble donc importante sinon essentielle.

Pourtant, la PC est un concept étudié en éducation depuis plusieurs dizaines d'années. Comme le souligne Gagnon (2010), les définitions en sont même nombreuses. Nous nous centrerons dans le cadre de ce travail sur les plus pertinentes, celles le plus en lien et le plus reconnues dans le domaine de l'éducation. Ainsi, Ennis (1985, 1987 et 1993), Paul (1992), Paul et Elder (2006), Siegel (1988), Lipman (2011), Mc Peck (1981), Daniel (2005) et Gagnon (2008, 2010, 2011) constitueront le cœur de notre cadre de référence. Cadre qui sert de base pour répondre à notre objectif général de recherche qui consiste à connaître les conceptions de futur(e)s enseignant(e)s au préscolaire et au primaire en éducation. Cet objectif général se scindant en deux objectifs spécifiques : Décrire les différents éléments constituant la conception qu'ont les futur(e)s enseignant(e)s au préscolaire et au primaire au sujet de la PC en éducation et identifier le caractère général (commun à tous les DA) ou spécifique (propre à un DA) de la conception de la PC en éducation évoquée par des futur(e)s enseignant(e)s au préscolaire et au primaire.

Afin de répondre à ces différents objectifs, notre approche se basera sur une recherche qualitative descriptive. Cette recherche qualitative vise, comme le précise Fortin (2010), à observer, décrire, interpréter et apprécier le milieu. L'échantillon non probabiliste constituant le cœur de notre étude est composé de ce que Beaud (2009) nomme des volontaires (*voluntary sample*). À l'aide d'entrevue semi-dirigée, outil retenu car il permet de construire avec le participant une compréhension riche du phénomène (Savoie-Zajc, 2009), nous souhaitons accéder à une compréhension approfondie des conceptions de la

PC chez les futur(e)s enseignant(e)s au préscolaire et au primaire. Le guide d'entrevue a été construit en nous inspirant des propos de Savoie-Zajc (2009). Il comprend trois grandes étapes : la première permet d'établir une relation de confiance avec le(la) participant(e); la seconde est constituée de l'entrevue à proprement parler et vise à répondre à nos objectifs spécifiques de recherche et la troisième permet de clore la rencontre. Les données ainsi recueillies ont été analysées en appliquant la méthodologie de l'analyse de contenu (L'Ecuyer, 1990). Quant aux différentes dimensions éthiques de ce projet, respect des personnes, préoccupation pour le bien-être et justice, elles auront été soumises et approuvées par le comité éthique de l'Université de Sherbrooke.

Les données recueillies nous amènent à considérer que les membres de notre échantillon ont une conception de la PC incomplète, superficielle et variable. Incomplète car certaines composantes de notre grille d'analyse ne sont pas apparues, superficielle car les composantes que nous avons repérées semblent parfois peu ou pas approfondies et variable car la conception de la PC évoquée par les participantes diffère si l'on parle de l'enseignant ou de l'élève. Il convient également de préciser que cette étude comporte certaines limites qui peuvent réduire sa portée scientifique. Il est ici question de la taille de l'échantillon, de la structure de l'outil de collecte de données ainsi que de la présence possible d'un biais de désirabilité sociale.

REMERCIEMENTS

Merci à Mathieu Gagnon, mon directeur de recherche, pour son encadrement et nos nombreux échanges constructifs. Merci de m'avoir supporté tout au long de ce chemin.

Merci à Marc Boutet et Abdelkrim Hasni, pour leurs précieux commentaires constructifs lors de ma soutenance de projet. Ces derniers m'ont permis d'avancer dans ce mémoire.

Merci à Vicky-Anne, mon amie et collègue de bureau, pour nos discussions autour de nos mémoires respectifs et nos débats sur l'utilité, ou non, des normes de rédaction.

Merci à Judith d'être encore dans ma vie malgré la distance.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	2
REMERCIEMENTS	5
LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES	9
LISTE DES TABLEAUX.....	10
LISTE DES FIGURES	11
PROBLÉMATIQUE.....	12
1. PENSÉE CRITIQUE ET ÉDUCATION	12
1.1. Pensée critique et monde complexe	13
1.2. La Pensée critique : une compétence essentielle à la vie courante	14
1.3. La pensée critique et le rôle de l'enseignant	15
2. LA PENSÉE CRITIQUE ET LE PFÉQ	17
2.1. Une pensée critique, mais différentes dénominations	18
2.2. La pensée critique comme compétence centrale	18
2.2.1. Qu'est-ce qu'une compétence transversale?	19
2.2.2. La compétence : Exercer son jugement critique	20
2.3. La pensée critique et les domaines d'apprentissage	21
2.3.1. Le domaine des langues	21
2.3.2. Le domaine mathématique, science et technologie	23
2.3.3. Le domaine de l'univers social.....	24
2.3.4. Le domaine des arts	25
2.3.5. Le domaine du développement personnel	27
3. LA PENSÉE CRITIQUE ET LA FORMATION DES ENSEIGNANTS	28
3.1. Le programme de formation des maîtres au Québec.....	29
3.2. La formation des maîtres à l'Université de Sherbrooke.....	32
3.2.1. La mise en place du programme du BEPP	32
3.2.2. Plan de cours du BEPP et pensée critique	35
4. LES RECHERCHES DANS LE DOMAINE	37
4.1. L'intérêt des conceptions des enseignants.....	37
4.1.1. Qu'est-ce qu'une conception.....	38
4.2. Les recherches précédentes	39
4.3. Quelques recherches.....	39
5. LA QUESTION DE RECHERCHE.....	44

CADRE DE RÉFÉRENCE	45
1. LA PENSÉE CRITIQUE	45
1.1. Ennis et la pensée critique	46
1.2. Paul et la pensée critique	48
1.2.1. La perfection de la pensée	49
1.2.2. Les éléments de la pensée critique	49
1.2.3. Une pensée critique au « sens fort » ou de second niveau	50
1.2.4. Les stratégies affectives et cognitives	51
1.3. Siegel et la pensée critique	52
1.4. Lipman et la pensée critique.....	53
1.4.1. Le jugement critique.....	53
1.4.2. Les critères	55
1.4.3. L'autocorrection	56
1.4.4. Le contexte	56
1.5. McPeck et la pensée critique	57
1.6. Daniel et la pensée critique	58
1.7. Gagnon et la pensée critique	61
2. LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	62
2.1. L'objectif général	63
2.2. Les objectifs spécifiques	63
MÉTHODOLOGIE	64
1. INTRODUCTION	64
2. LE TYPE DE RECHERCHE	64
3. LA POPULATION CIBLE ET L'ÉCHANTILLONNAGE	65
4. LA COLLECTE DE DONNÉES	66
4.1. L'entrevue semi-dirigée	67
4.2. Le guide d'entrevue	68
5. L'ANALYSE DES DONNÉES.....	69
5.1. L'analyse de contenu	69
5.1.1. Grille d'analyse :	72
6. LES DIMENSIONS ÉTHIQUES	73
6.1. Le respect des personnes	74
6.2. La préoccupation pour le bien-être.....	74
6.3. La justice	75

RÉSULTATS.....	76
1. LES CONCEPTIONS DE LA PENSÉE CRITIQUE	76
1.1. La pensée critique de l'enseignant	76
1.2. La pensée critique de l'élève	80
2. DÉVELOPPER LA PENSÉE CRITIQUE DES ÉLÈVES	83
3. PENSÉE CRITIQUE GÉNÉRALE OU SPÉCIFIQUE	84
DISCUSSION	86
1. LA CONCEPTION DE LA PENSÉE CRITIQUE DES PARTICIPANTES	86
1.1. Une pensée critique incomplète	86
1.1.1. Éthique et autocorrection.....	87
1.1.2. L'ouverture d'esprit.....	87
1.1.3. L'émission d'un jugement.....	88
1.2. Une pensée critique différente.....	88
1.2.1. Une pensée critique plus incomplète.....	88
1.2.2. L'importance de l'opinion.....	89
2. LES MOYENS PERMETTANT DE DÉVELOPPER LA PENSÉE CRITIQUE DES ÉLÈVES.....	89
2.1.1. La place de l'échange	89
2.1.2. Place de l'adulte	90
3. PENSÉE CRITIQUE GÉNÉRALE OU SPÉCIFIQUE?.....	90
4. LES LIMITES DE LA RECHERCHE.....	90
CONCLUSION	93
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	94
ANNEXE A.....	100
ANNEXE B.....	101
ANNEXE C.....	102
ANNEXE D.....	103
ANNEXE E.....	105
ANNEXE F.....	107
ANNEXE G.....	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.

LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES

BEÉPS	Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé
BEPP	Baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire
CAPFE	Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement
CTAS	Critical Thinking Attribute Survey
CRP	Communauté de recherche philosophique
DA	Domaine d'apprentissage
DGF	Domaines généraux de formation
ÉPTC	Énoncé de politique des trois conseils
ÉPS	Éducation physique et à la santé
ÉRE	Éducation relative à l'environnement
MÉES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur
MÉQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PPE	Philosophie pour enfants
PC	Pensée critique
PFÉQ	Programme de formation de l'école québécoise
RCE	Référentiel de compétences des enseignants
TIC	Technologies de l'information et des communications
UdeS	Université de Sherbrooke
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Les dénominations référant à la PC présente dans le PFÉQ.....	15
Tableau 2 – Les activités pédagogiques du BEPP à l’UdeS.....	32
Tableau 3 – Les caractéristiques de la PC selon Forawi (2016).....	40
Tableau 4 – Les capacités et les attitudes propres à la PC selon Ennis (1987).....	44
Tableau 5 – Les modes de pensée et les perspectives épistémologiques selon Daniel et Gagnon (2011).....	57
Tableau 6 – Les composantes de la PC de l’enseignant.....	76
Tableau 7 – Les composantes de la PC de l’élève.....	81

LISTE DES FIGURES

Figure 1 – Les composantes de la compétence <i>Exercer son jugement critique</i>	18
Figure 2 – Les compétences professionnelles.....	28
Figure 3 – Liste des énoncés.....	69

PROBLÉMATIQUE

Nous présenterons dans cette problématique la place de la PC en éducation et nous décrirons ensuite comment cette préoccupation pour le développement de la PC chez les élèves du préscolaire et du primaire se retrouve dans le PFÉQ ainsi que dans la formation des futur(e)s enseignant(e)s au préscolaire et au primaire. Par la suite, nous démontrerons l'intérêt qu'il y a à connaître les conceptions des futur(e)s enseignant(e)s et comment ce sujet, lié à celui de la PC, a été traité dans le domaine de la recherche scientifique. Nous concluons alors cette problématique sur l'énonciation de notre question de recherche.

1. PENSÉE CRITIQUE ET ÉDUCATION

Comme le souligne le philosophe Matthew Lipman (2011), un enseignement sans pensée critique reviendrait à ne pas penser du tout :

[l]a pensée critique peut offrir un degré de protection contre les formes de lavage de cerveau les plus grossières. Il faut ajouter que l'émergence d'une éducation qui se veut universelle a fait comprendre que l'enseignement traditionnel a souvent encouragé les étudiants à une soumission intellectuelle. Beaucoup pensent aujourd'hui que dispenser un enseignement sans pensée critique, c'est devenu équivalent à ne pas penser du tout (p. 203).

Cette place importante à accorder à la PC en éducation est également évoquée dans différentes publications d'organisations internationales, dont celles de l'UNESCO. Cette dernière milite d'ailleurs depuis plusieurs années en faveur d'une plus grande place de la PC au sein de l'éducation. L'organisme avance que la PC serait non seulement un apport positif indéniable aux relations sociales et aux choix de vie de l'enfant, mais également un moyen de développer une pensée libre et autonome à la base d'une citoyenneté mondiale réfléchie.

Au début des années 2000, Baillargeon défend l'idée que la pensée critique s'apprend. Il affirme que « [s]eul et surtout avec d'autres, on peut raffiner son esprit critique, apprendre à reconnaître un argument, à repérer un sophisme, à évaluer la plausibilité d'une proposition et ainsi de suite » (Baillargeon, 2001, p. 50). Reprenant les propos de Noam Chomsky, il affirme « qu'il faudrait que les citoyens des sociétés industrielles avancées aient accès à un cours d'autodéfense intellectuelle » (*Ibid.*) et déplore le fait que les systèmes d'éducation peinent à jouer ce rôle. Selon lui, on peut « trouver un certain réconfort dans la diffusion de la pensée critique » (Baillargeon, 2006, p. 11) car « à chacune des avancées de l'irrationalisme, de la bêtise, de la propagande et de la manipulation, on peut toujours opposer une pensée critique et un recul réflexif » (*Ibid.*).

1.1. Pensée critique et monde complexe

L'UNESCO publie un rapport intitulé *Repenser l'éducation. Vers un bien commun mondial?* (Unesco, 2015). Cette publication veut affirmer un projet ambitieux pour l'éducation du siècle à venir en tentant notamment de répondre aux questions suivantes : « De quelle éducation avons-nous besoin au XXI^e siècle ? Quelles en devraient être les finalités dans le contexte actuel, où les sociétés sont en pleine mutation ? Comment l'éducation doit-elle être organisée ? » (*Ibid.*, préface).

L'organisme souhaite lancer une réflexion sur l'éducation et l'apprentissage dans un monde où surviennent des changements qui « atteignent des niveaux de complexité et de contradiction sans précédent » (*Ibid.*). C'est l'occasion pour l'UNESCO de mettre de l'avant l'importance de favoriser le développement d'une pensée et d'une réflexion critique. En effet, considérant que l'éducation est un outil de transformation, ce rapport énonce que « la réflexion critique, l'indépendance de jugement, la résolution de problèmes et la maîtrise de l'information et des médias sont indispensables pour cultiver des attitudes propices aux transformations » (*Ibid.*, p. 41). Il en découle que l'organisme considère que la PC devrait être une composante centrale de l'éducation promulguée aux élèves du XXI^e siècle. Ce serait une compétence essentielle à développer face à un monde où

l'information est surabondante, où les changements sont complexes et où le vivre-ensemble devient « un des enjeux majeurs de l'éducation d'aujourd'hui » (Delors, 1996, p. 90).

1.2. La Pensée critique : une compétence essentielle à la vie courante

Dans ces différents rapports et mémoires L'UNESCO met également l'accent sur la nécessité de permettre aux enfants d'acquérir différentes compétences dont la PC. Cette dernière étant considérée comme une « compétence[s] essentielle[s] à la vie courante » (2007, p. 68). L'organisme préconise qu'au travers de programmes scolaires larges, pertinents et inclusifs l'on développe chez chaque enfant des compétences essentielles leur permettant d'affronter les problèmes qu'ils rencontrent dans la vie. Pour ce faire, il promeut la nécessité d'apprendre à apprendre et le développement de compétences. Une compétence étant définie comme « l'aptitude à utiliser le savoir, compris au sens large comme l'ensemble des informations, connaissances, savoir-faire et savoir-être dans des contextes spécifiques et en réponse à des demandes déterminées » (UNESCO, 2015, p. 42). Parmi ces compétences à développer, peut-être la plus importante de toutes, selon le rapport, est « la capacité d'accéder à l'information et de la traiter de manière critique » (*Ibid.*, p. 44). L'organisme (2007) ajoute que la PC est une aptitude qui donne aux enfants des outils qui leur permettent de réaliser des choix dans la vie.

L'UNESCO (2014) met de l'avant que tous les programmes éducatifs devraient permettre aux enfants d'acquérir des compétences de base, « mais aussi des compétences transférables, telles que la réflexion critique, la résolution de problèmes, la capacité de défendre une cause ou la résolution des conflits, qui feront d'eux des citoyens du monde responsables » (*Ibid.*, p. 35). C'est afin de permettre aux enfants de s'épanouir et de devenir des « citoyens du monde responsables » (*Ibid.*, p. 294) que l'UNESCO préconise de

développer « des compétences majeures transférables¹ comme la réflexion critique » (*Ibid.*).

Selon l'organisme, ces compétences nécessaires et essentielles à la vie courante incluent

la capacité de prendre des décisions rationnelles, de résoudre les conflits de façon non violente et de suivre un mode de vie sain, d'établir des liens sociaux appropriés, de faire preuve du sens des responsabilités, d'une pensée critique, de créativité et d'autres aptitudes donnant aux enfants les outils leur permettant de réaliser leurs choix dans la vie. (UNESCO, 2007, p. 68).

Ces idées que la PC est un outil permettant à l'enfant de faire des choix, de prendre des décisions éclairées se retrouvent également dans les pages du rapport Delors (1996). Le document présente l'idée que l'éducation « doit contribuer au développement total de chaque individu — esprit et corps, intelligence, sensibilité, sens esthétique, responsabilité personnelle, spiritualité » (p. 92) permettant ainsi à tout être humain « de se constituer une pensée autonome et critique et de forger son propre jugement, pour déterminer par lui-même ce qu'il estime devoir faire dans les différentes circonstances de la vie » (*Ibid.*). Cette idée est proche de celle développée par Ennis (1985) qui considère que la PC contribue à faire un choix quant à ce qu'il y lieu de croire ou de faire.

1.3. La pensée critique et le rôle de l'enseignant

La Commission internationale sur l'éducation pour le 21^{ème} siècle, présidée par Jacques Delors, a présenté devant l'UNESCO le rapport intitulé *L'éducation : un trésor est caché dedans* (Delors, 1996). Ce rapport, communément appelé « Rapport Delors », cite quatre piliers importants sur lesquels l'éducation, et l'enseignant, devrait s'appuyer. Il s'agirait d'apprendre à connaître, d'apprendre à faire, d'apprendre à être et, finalement, d'apprendre à vivre ensemble et à vivre avec les autres. Les deux derniers piliers de cette

¹ Il est à noter que nous développerons dans notre cadre de référence le fait que la notion de transférabilité de la PC soit contestée par certains auteurs comme Mc Peck (1981).

éducation, *Apprendre à être* ainsi qu'*Apprendre à vivre ensemble et avec les autres*, mettent de l'avant l'importance de développer la PC de l'élève et le rôle essentiel que l'enseignant doit jouer dans cet apprentissage. Boisvert (1999b, p. 21) estime également que le développement de la PC est un devoir pour les éducateurs et que cela représente un but de premier ordre. Reprenant les propos d'Olivier Reboul, il rappelle notamment qu'un enseignement véritable ne se conçoit pas sans le développement de la PC. Ce but primordial de l'éducation est également cité par De Koninck (2007) qui avance qu'apprendre à toujours mieux penser est le rôle central de l'éducation et que « des étudiants qui obtiendraient leur diplôme avec des habiletés techniques sans avoir développé leur pensée n'auraient pas été éduqués, et auraient peine à jouer leur rôle de citoyens. Ce qu'il s'agit de former avant tout, c'est leur jugement critique; lui seul rend autonome, libre » (quatrième de couverture).

L'enseignant a un rôle majeur à jouer dans la constitution de cette pensée autonome et critique. Il lui incombe, en tant que modèle, de ne pas tuer « la curiosité ou l'esprit critique » (Delors, 1996, p. 91). Bien au contraire, le rapport Delors considère que l'enseignant se doit d'entraîner les élèves à développer l'esprit critique². Ce rôle est crucial dans une école qui s'ouvre au monde et « à un développement spectaculaire de l'information, qu'il s'agisse de ses sources ou de sa diffusion » (*Ibid.*, p. 144). Les enseignants doivent alors permettre aux enfants d'acquérir « l'autonomie, la créativité et la curiosité d'esprit qui sont les compléments nécessaires de l'acquisition du savoir » (*Ibid.*, p. 146).

Le rôle de l'enseignant est alors de permettre de garder une certaine distance entre l'école et le monde afin de laisser les enfants « exercer leur sens critique » (Delors, 1996, p. 146). Outre le fait de garder une certaine distance entre l'école et le monde afin de laisser aux enfants la place pour exercer leur sens critique, le rapport Delors (1996) rappelle que les enseignants n'ont plus comme unique rôle « d'apprendre aux élèves à apprendre, mais aussi de leur apprendre à chercher et à relier entre elles les informations, tout en faisant

² Bien que certains auteurs fassent une distinction entre la pensée critique, liée au processus de la pensée, et l'esprit critique, lié à une attitude, nous les considérons comme équivalents dans le cadre de ce travail.

preuve d'esprit critique » (Delors, 1996, p. 182). Une vingtaine d'années plus tard, cette recommandation est toujours d'actualité. En effet, nombreux sont les articles de presse qui évoquent une recrudescence de fausses informations ainsi que l'entrée dans une ère de « post-vérité » se multiplient. Certains dictionnaires de langue anglaise ont d'ailleurs reconnu comme « Mots de l'année » les termes suivants (Collins³, 2017; Oxford Dictionaries⁴, 2016) : *fake-news*, *post-truth*.

2. LA PENSÉE CRITIQUE ET LE PFÉQ

Suite à ce premier point présentant l'importance du développement de la PC dans les recommandations générales de l'UNESCO, ainsi que dans les écrits de différents auteurs du domaine de l'éducation, nous décrivons dans les lignes qui suivent quelle place le programme scolaire québécois de l'enseignement au préscolaire et au primaire fait au développement de la PC. Nous nous sommes attardés sur ce programme de formation puisque c'est à l'intérieur de celui-ci que notre recherche puise ses participantes.

Nous éclaircissons donc, dans un premier temps, ce que nous regroupons sous l'appellation PC dans le cadre de l'analyse de ce programme pour ensuite présenter comment la PC, en tant que compétence centrale, se retrouve dans les cinq grands DA constitutifs du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ). Cet intérêt particulier pour les DA résulte de notre volonté de distinguer le plus clairement possible dans quel cadre la PC est évoquée. En effet, les différentes disciplines regroupées au sein des DA permettront une lecture et une interprétation plus précise des données recueillies.

³ Collins Dictionary. Site téléaccessible à l'adresse <https://www.collinsdictionary.com/woty>. Consulté le 14 mai 2018.

⁴ Oxford Dictionaries. Site téléaccessible à l'adresse <https://en.oxforddictionaries.com/word-of-the-year/word-of-the-year-2016>. Consulté le 14 mai 2018.

2.1. Une pensée critique, mais différentes dénominations

En premier lieu, nous tenons à signaler que dans la suite de cette analyse nous regroupons sous le terme PC les différentes dénominations retenues par le PFÉQ. En effet, le programme recourt à de nombreuses acceptions que nous considérons, dans le cadre de ce travail, comme étant autant d'éléments exprimant la PC. Le tableau suivant présente notamment les principales formulations relevées dans le PFÉQ.

Tableau 1

Les dénominations référant à la PC présente dans le PFÉQ

Adopter une distance critique	Exercer son jugement critique	Accéder à une pensée critique
Garder une distance critique	Porter un jugement critique	Exercer sa pensée critique
Prendre une distance critique	Développer son jugement critique	Développer son esprit critique
Créer une distance critique	Poser des jugements critiques	Exercer son esprit critique
Avoir une présence critique	Exercer son sens critique	Développer un sens critique
Porter un regard critique	Solliciter le sens critique	Faire appel à l'esprit critique

2.2. La pensée critique comme compétence centrale

Le PFÉQ est divisé en plusieurs sections : les compétences transversales, les domaines généraux de formation, le programme d'éducation préscolaire et les programmes regroupés en cinq domaines d'apprentissage (2006, p. 7). Nous nous intéressons dans les lignes qui suivent aux compétences transversales, et plus particulièrement à la compétence intitulée *Exercer son jugement critique*.

La lecture du PFÉQ nous apprend que la PC est considérée comme une compétence transversale. Cependant, il convient de rappeler que l'emploi du terme « compétence

transversale » ne fait plus partie du PFÉQ depuis le décret 712-2010 du 20 août 2010. Décret qui stipule que :

Le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (R.R.Q., c. I-13.3, r. 8) est modifié par le remplacement, dans le troisième alinéa de l'article 15, des mots « compétences disciplinaires et transversales » par les mots « connaissances et compétences disciplinaires » (Ministère éducation, 2010).

Néanmoins, le PFÉQ diffusé à l'heure actuelle par le Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur (MEES), et consultable sur internet, garde le terme « compétences transversales ». La compétence *Exercer son jugement critique* figure d'ailleurs encore dans les bulletins scolaires des élèves sous la section intitulée *Commentaires sur certaines compétences*. C'est donc ce terme que nous employons et analysons dans les lignes qui suivent.

2.2.1. Qu'est-ce qu'une compétence transversale?

Le PFÉQ (2006) définit la compétence transversale comme une compétence intellectuelle, méthodologique, personnelle et sociale. Les compétences transversales auraient un caractère générique et « se déploient à travers les divers domaines d'apprentissage » et « débordent les frontières de chacune des disciplines » (p. 7). Le PFÉQ (2006) attribue le qualificatif *transversal* à ces compétences car elles « se déploient à travers les divers domaines d'apprentissage et [...] elles doivent être promues par tout le personnel de l'école » (p. 12).

Au nombre de neuf, ces compétences se répartissent selon quatre ordres. Le premier regroupe les compétences d'ordre intellectuel qui comprend les quatre compétences transversales suivantes : *Exploiter l'information*; *Résoudre des problèmes*; *Exercer son jugement critique* et *Mettre en œuvre sa pensée créatrice*. Le second regroupe les compétences transversales d'ordre méthodologique. Au nombre de deux s'y retrouvent la compétence *Se donner des méthodes de travail efficaces* et la compétence *Exploiter les*

technologies de l'information et de la communication. Le troisième regroupe les compétences d'ordre personnel et social. Nous y retrouvons la compétence *Structurer son identité* et la compétence *Coopérer*. Enfin, le quatrième est le lieu d'une seule compétence qui s'intitule *Communiquer de façon appropriée*.

2.2.2. La compétence : *Exercer son jugement critique*

Comme annoncé en amont, la compétence *Exercer son jugement critique* fait partie des compétences d'ordre intellectuel. Ces compétences, selon le PFÉQ (2006), « définissent un rapport actif au savoir et permettent à l'élève de prendre contact avec le réel, de se l'approprier, de l'interpréter et de le comprendre » (p. 15). Elles sont un appel à aller plus loin qu'une mémorisation superficielle des contenus et d'un conformisme dont la compréhension serait absente (PFÉQ, 2006).

Plus spécifiquement, la compétence *Exercer son jugement critique* vise à

étoffer la capacité de juger de l'élève, pour l'amener à tenir compte des faits, à faire la part de ses émotions, à recourir à l'argumentation logique, à relativiser ses conclusions en fonction du contexte, à faire une place au doute et à l'ambiguïté et à renoncer aux idées arrêtées ou toutes faites (PFÉQ, 2006, p. 20).

Cette compétence, comme toutes les compétences transversales du PFÉQ, est subdivisée en trois composantes : *Construire son opinion* ; *Exprimer son jugement* et *Relativiser son jugement*. Elle invite donc l'élève à exercer son jugement critique en construisant son opinion après avoir, entre autres, cerné la question ou l'objet de réflexion, apprécié tous les enjeux liés à cette question ou objet de réflexion, vérifié l'exactitude des faits. L'élève exprime également son jugement en justifiant sa position et relativise ce même jugement en comparant son jugement à celui des autres, en reconnaissant ses préjugés, en reconsidérant sa position (PFÉQ, 2006). La figure 1 présente les 3 composantes de la compétence *Exercer son jugement critique*.

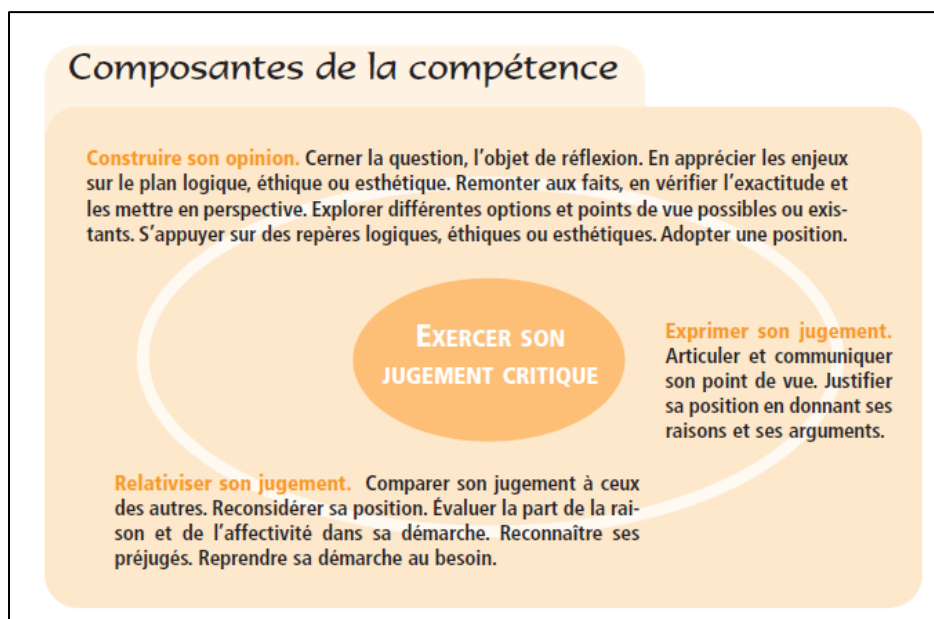


Figure 1 – Les composantes de la compétence *Exercer son jugement critique*

Source : Ministère de l'Éducation (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement préscolaire et primaire*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.

Cet exercice du jugement critique trouve sa place dans les cinq grands DA dispensés au sein des écoles primaires québécoises. Nous nous attardons donc à présenter plus en détails dans les lignes qui suivent la place occupée par la PC dans les DA.

2.3. La pensée critique et les domaines d'apprentissage

Les DA résultent de la volonté d'établir des relations variées et nombreuses entre des champs disciplinaires considérés comme apparentés (PFÉQ, 2006). Dans cet objectif, 14 disciplines ont été regroupées en cinq grands DA permettant de dépasser le cloisonnement disciplinaire.

2.3.1. Le domaine des langues

Le domaine des langues, qui regroupe les sections *Français, langue d'enseignement ; Anglais, langue seconde* et *Français accueil*, met l'accent sur la PC par

le fait que la langue « représente un outil indispensable pour créer, analyser, exercer son sens critique » (p. 70). Le fait d'« [e]xercer sa pensée critique sur des textes oraux, écrits, visuels ou médiatiques » (*Ibid.*) constitue un des apprentissages communs au domaine des langues.

Il est intéressant de noter que, parmi les trois sections du domaine des langues, seule la partie *Français, langue d'enseignement* évoque explicitement la PC. Cette mention se retrouve dans deux des quatre compétences qui constituent cette partie. Ces quatre compétences sont : *Lire des textes variés* ; *Écrire des textes variés* ; *Communiquer oralement* et *Apprécier des œuvres littéraires*. La PC est donc évoquée dans la compétence *Lire des textes variés* et dans la compétence *Apprécier des œuvres littéraires*.

La compétence *Lire des textes variés* fait explicitement le lien avec la PC en se référant aux compétences transversales. En effet, selon le PFÉQ,

[p]our s'approprier le contenu d'un texte, il faut que l'élève soit en mesure d'exploiter l'information, d'exercer son jugement critique, de mettre en œuvre sa pensée créatrice et de tisser des liens entre ce qu'il sait déjà et ce qu'il découvre en lisant » (p. 74).

Mais c'est dans la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* que la PC est le plus évoquée. Il y est précisé qu'à travers la fréquentation d'œuvres littéraires de qualité, les connaissances générales de l'élève seront enrichies et qu'il alimentera son imaginaire, qu'il stimulera sa créativité et qu'il développera son sens critique. Cette compétence sollicite diverses compétences transversales en « suscitant l'exercice de sa pensée créatrice et de son jugement critique » (PFÉQ, 2006, p. 84) et développe plusieurs composantes dont celle de porter un jugement critique. Dans le cheminement de l'élève, il est stipulé que ce dernier, à partir du deuxième cycle, apprendra à apprécier une diversité d'œuvre et à exercer sur elles sa PC.

2.3.2. *Le domaine mathématique, science et technologie*

Le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie vise à donner à l'élève une culture lui permettant de « poser un regard critique sur ces transformations et à appréhender la dimension éthique des questions qu'elles soulèvent » (PFÉQ, 2006, p. 122).

Nous retrouvons la PC dans les deux disciplines constitutives de ce domaine, soit la discipline *Mathématique* et la discipline *Science et technologie*

La discipline *Mathématique* est structurée autour de trois compétences : *Résoudre une situation-problème* ; *Raisonnement à l'aide de concepts et de processus mathématiques* et *Communiquer à l'aide du langage mathématique*. Seules les deux premières compétences évoquent la PC par le biais du jugement critique.

En effet, dans la compétence *Résoudre une situation-problème mathématique*, la résolution de situations-problèmes engage l'élève dans « un processus dynamique impliquant anticipations, retours en arrière et jugement critique » (PFÉQ, 2006, p. 126). Quelques pages plus loin, dans la description de la compétence *Raisonnement à l'aide de concepts et de processus mathématiques*, le lien est explicitement fait entre ce type de raisonnement et la compétence transversale *Exercer son jugement critique*. Le programme indique alors que, dans le cheminement de l'élève, le troisième cycle sera le lieu qui permettra à l'élève de reconnaître des situations où la mathématique l'aidera à porter un jugement critique.

La discipline *Science et technologie* constitue, selon le PFÉQ, une initiation à l'activité scientifique et technologique. Les démarches qui y sont déployées sollicitent « la créativité, le souci de l'efficacité, la rigueur, l'esprit d'initiative et le sens critique » (p. 144). Il est précisé que ce programme vise à adopter une distance critique considérée nécessaire pour reconnaître les valeurs qui fondent les sciences et les technologies ainsi que les enjeux sociaux qui en découlent.

Ce programme s'articule autour de trois compétences : *Proposer des explications ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique* ; *Mettre à profit les*

outils, objets et procédés de la science et de la technologie et *Communiquer à l'aide des langages utilisés par la science et la technologie*.

Seules les deux premières compétences, *Proposer des explications ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique* et *Mettre à profit les outils, objets et procédés de la science et de la technologie* suggèrent explicitement la PC. Il est à noter que pour la première compétence, *Proposer des explications ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique*, ce n'est qu'à partir du deuxième cycle que la PC est évoquée.

L'élève sollicitera alors son jugement critique en « recourant aux modes de raisonnement propres à la science et à la technologie » (PFÉQ, 2006, p. 150) à l'intérieur de la compétence *Proposer des explications ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique*. Il fera également « largement appel au jugement critique » (PFÉQ, 2006, p. 152), puisqu'il sera amené à développer la capacité d'apprécier les enjeux éthiques associés à l'usage des sciences et technologies.

2.3.3. *Le domaine de l'univers social*

Ce domaine regroupe les trois disciplines suivantes : *Géographie*, *Histoire* et *Éducation à la citoyenneté*. Il convient de noter que les disciplines du domaine de l'univers social ne sont pas inscrites à la grille-matières du premier cycle du primaire (PFÉQ, 2006, p. 165). Nous nous attarderons donc uniquement sur le deuxième et le troisième cycle du primaire.

À l'instar des DA précédents, celui-ci vise le développement de trois compétences, à savoir : *Lire l'organisation d'une société sur son territoire* ; *Interpréter le changement dans une société et sur son territoire* et *S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire*. La PC, sous la forme de l'exercice du jugement critique, est présente au sein de ces trois compétences.

La compétence *Lire l'organisation d'une société sur son territoire* fait explicitement référence à la compétence *Exercer son jugement critique*. En effet, le PFÉQ demande que

l'élève exploite l'information, résolve des problèmes et exerce son jugement critique (2006, p. 172).

La compétence *Interpréter le changement dans une société et sur son territoire*, fait elle aussi explicitement référence à la PC par l'exercice du jugement critique. Le PFÉQ précise d'ailleurs que « [l]'exercice du jugement critique y occupe une place de choix, puisqu'il s'agit de comparer et d'interpréter des réalités » (2006, p. 174). Le cheminement de l'élève prévoit que, au deuxième cycle, il enrichisse sa compréhension du concept de changement, ce qui lui permet de développer « son jugement critique en exprimant son point de vue sur ces changements, en le confrontant à celui d'autres élèves, en le défendant et en le nuancant au besoin » (*Ibid.*). Les mêmes recommandations sont exprimées pour l'élève du troisième cycle.

La compétence *S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire* fait également référence à la PC par l'exercice du jugement critique. Le PFÉQ annonce que « [c]ette compétence fait appel, tout comme les deux autres, à des compétences transversales d'ordre intellectuel, notamment le jugement critique » (p. 176). Au cours du deuxième et troisième cycle, l'élève

développe son jugement critique en apprenant à exprimer son point de vue sur les forces et les faiblesses qu'il reconnaît [aux] organisations sociales et territoriales, à le confronter à celui d'autres élèves, à le défendre et à le nuancer au besoin (PFÉQ, 2006, p. 176).

2.3.4. *Le domaine des arts*

Ce domaine se propose, entre autres, de permettre à l'élève par le contact avec des œuvres artistiques d'hommes et de femmes, d'hier et d'aujourd'hui, de « développer son esprit critique et son sens esthétique et d'élargir ses horizons culturels » (p. 190).

Il se décompose en quatre disciplines : *Art dramatique, Arts plastiques, Danse et Musique*.

La discipline *Art dramatique* fait appel à trois compétences : *Inventer des séquences dramatiques* ; *Interpréter des séquences dramatiques* et *Apprécier des œuvres théâtrales, ses réalisations et celles de ses camarades*. C'est uniquement au sein de la compétence 3, *Apprécier des œuvres théâtrales, ses réalisations et celles de ses camarades*, que le PFÉQ mentionne la PC par l'intermédiaire du jugement critique. Cette compétence propose de porter un jugement critique et esthétique sur une œuvre théâtrale. Ainsi, selon le PFÉQ, « [a]u cours du premier cycle, l'élève s'initie à un processus d'appréciation faisant appel à l'esprit critique et au sens esthétique » (p. 202). L'élève est amené, au troisième cycle, à travers la découverte d'œuvres variées et de différentes périodes artistiques à « s'ouvrir davantage à la diversité culturelle tout en exerçant son esprit critique et son sens esthétique » (*Ibid.*).

La discipline *Arts plastiques* se décline en trois compétences qualifiées de « complémentaires et interdépendantes » (p. 210) : *Réaliser des créations plastiques personnelles* ; *Réaliser des créations plastiques médiatiques* et *Apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades* (*Ibid.*). Le PFÉQ considère que la compétence *Apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades*, est « essentielle au développement de l'esprit critique » (PFÉQ, 2006, p. 211). Dans le cheminement de l'élève, au premier cycle, l'élève « s'initie à un processus d'appréciation faisant appel à l'esprit critique et au sens esthétique » (*Ibid.*, p. 216). Au cours du troisième cycle, il découvre des productions plastiques variées qui lui permettent « de s'ouvrir davantage à la diversité culturelle et de mieux se connaître tout en exerçant son esprit critique et son sens esthétique » (*Ibid.*).

La discipline *Danse* se décline en trois compétences : *Inventer des danses*, *Interpréter des danses* et *Apprécier des œuvres chorégraphiques, ses réalisations et celles de ses camarades*. Le PFÉQ considère que la compétence *Apprécier des œuvres chorégraphiques, ses réalisations et celles de ses camarades*, est « essentielle au développement de l'esprit critique » (p. 230). Dans le cheminement de l'élève, nous retrouvons au premier et au troisième cycle les mêmes descriptions que celles annoncées

au paragraphe précédent, soit le recours à un processus d'appréciation faisant appel à l'esprit critique et à l'ouverture culturelle.

C'est également la même approche que l'on retrouve dans le descriptif de la discipline *Musique*. Celle-ci se décompose en trois compétences : *Inventer des pièces vocales ou instrumentales* ; *Interpréter des pièces musicales* et *Apprécier des œuvres musicales, ses réalisations et celles de ses camarades*. Le développement de l'esprit critique y est annoncé selon des dispositions équivalentes à la discipline *Danse*.

2.3.5. Le domaine du développement personnel

Le domaine du développement personnel regroupe, depuis le 13 juillet 2007⁵, la discipline *Éducation physique et à la santé* et le programme *Éthique et culture religieuse*.

Concernant la discipline *Éducation physique et à la santé*, le PFÉQ cherche à développer chez l'élève « un sens critique pour une gestion judicieuse de sa santé » (2006, p. 256) et lui permettre de « porter un regard critique sur les images corporelles véhiculées par les médias » (*Ibid.*). Le programme décline cette discipline en trois compétences interreliées : *Agir dans divers contextes d'activités physiques* ; *Interagir dans divers contextes d'activités physiques* et *Adopter un mode de vie sain et actif*.

La compétence transversale *Exercer son jugement critique* est explicitement citée dans les trois compétences constitutives de la discipline *Éducation physique et à la santé*, mais c'est au sein de la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif* que la description du contexte de réalisation est le plus explicite. Ainsi, le titulaire de la classe et les membres de l'équipe-école doivent permettre à l'élève de « poursuivre, dans les autres disciplines et à l'intérieur d'activités complémentaires, l'analyse critique qu'il a amorcée dans le cours

⁵ Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEES). Site téléaccessible à l'adresse <http://www.education.gouv.qc.ca/programme-ethique-et-culture-religieuse/historique-du-programme-dethique-et-culture-religieuse/>

d'éducation physique et à la santé qui ne traite que des seuls savoirs spécifiques à la discipline » (PFÉQ, 2006, p. 266). Toujours au sein de cette compétence, l'élève de troisième cycle est amené à exercer « sa pensée critique face à des opinions et à l'information disponible sur divers sujets liés à la santé et au bien-être » (*Ibid.*, p. 267).

Le programme *Éthique et culture religieuse* quant à lui se décompose en trois compétences : *Réfléchir sur des questions éthiques* ; *Manifester une compréhension du phénomène religieux* et *Pratiquer le dialogue*.

Ce programme tend « à former des individus autonomes et capables d'exercer leur jugement critique » (PFÉQ, 2006, Préambule). C'est plus particulièrement au cœur de la compétence 1, *Réfléchir sur des questions éthiques*, que le programme aborde la PC. Le PFÉQ (2006) précise en effet que c'est au cœur d'une société pluraliste, comme l'est la société québécoise, qu'il importe « d'acquérir une pensée autonome, critique et créatrice » (p. 294). Le programme ajoute par ailleurs que « [l]a réflexion critique sur des questions éthiques fait appel à des ressources qui peuvent être variées » (*Ibid.*, p. 279).

Comme nous venons de le constater, la PC est présente dans les apprentissages à effectuer dans chaque domaine d'apprentissage. Et, bien que le qualificatif *transversal* ne soit plus employé, force est de constater que la PC reste centrale dans la plupart des DA et les disciplines qui les composent. À cet égard, le développement de cette compétence centrale incombe toujours aux enseignants qui demeurent les principaux acteurs de la mise en place de ce programme. Nous nous intéresserons donc dans la section suivante à comprendre dans quel cadre sont formés les enseignants du préscolaire et du primaire par rapport à cette compétence essentielle qu'est la PC.

3. LA PENSÉE CRITIQUE ET LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Dans un premier temps, nous aborderons la place occupée par la PC dans le référentiel de compétences encadrant la formation des enseignant(e)s au préscolaire et au primaire. Nous nous attarderons ensuite sur la manière dont l'Université de Sherbrooke

(UdeS) a mis en place ce référentiel par le biais de son programme de formation mis en place dans le cadre du baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire (BEPP). Nous nous attarderons exclusivement sur les plans de cours où la PC est explicitement évoquée. La mise en place de ce référentiel de compétences étant propre à chaque université, nous nous sommes restreint à l'UdeS, car c'est au sein de cette dernière que nous avons recruté les participantes de notre recherche.

3.1. Le programme de formation des maîtres au Québec

Le référentiel de compétences des enseignants (RCE) vise à « harmoniser la formation des maîtres aux changements touchant le système dans son ensemble » (MÉQ, 2001, ix) et « devrait permettre aux universités de former des futurs maîtres qui sauront répondre, de manière pertinente, critique et créative, aux besoins éducatifs de la société » (*Ibid.*). Ainsi, ce référentiel vise à ce que les universités forment des enseignants capables d'utiliser leur PC afin de répondre aux besoins éducatifs de la société. L'enseignant y est considéré comme « un passeur culturel, c'est-à-dire un *héritier*, un *critique* et aussi un *interprète* de la culture » (MÉQ, 2001, p. 38).

Cet enseignant, considéré comme critique, y est défini comme un maître qui « a appris (et continuera de le faire tout au long de sa carrière) à prendre une distance par rapport à sa culture première et aussi par rapport à la culture seconde » (MÉQ, 2001, p. 39). Il est celui qui prend du recul au regard des savoirs qu'il classe et organise à sa manière (MÉQ, 2001). La formation doit donc permettre à ce maître de devenir celui qui guide l'élève de manière critique afin qu'il puisse s'orienter dans le monde qui l'entoure.

Dans une optique de professionnalisation, la formation à l'enseignement s'appuie plus précisément sur un référentiel de douze compétences (MÉQ, 2001, p. 57). Celles-ci sont réparties en quatre catégories et considérées comme interdépendantes et interactives. Nous retrouvons les catégories *Fondements*, *Acte d'enseigner*, *Contexte social et scolaire* ainsi que la catégorie *Identité professionnelle*. La figure 2 présente les douze compétences professionnelles.

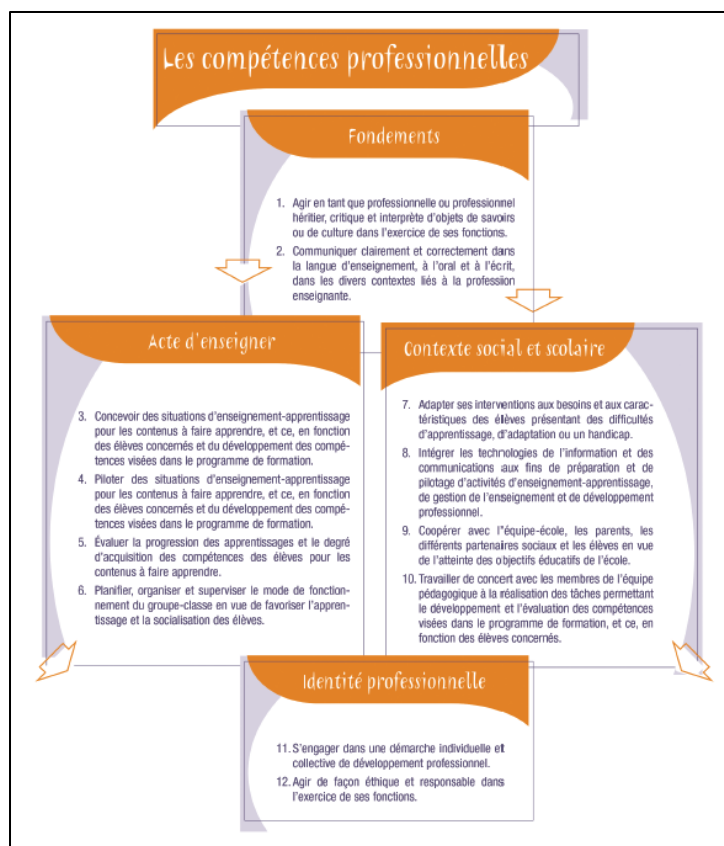


Figure 2 : Les compétences professionnelles

Source : Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, Les compétences professionnelles*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.

Si nous regardons plus précisément ce qui concerne la PC, nous retrouvons son expression principalement au sein du volet *Fondements* et dans la première compétence nommée *Agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions* (MÉQ, 2001, p. 61). Le développement de cette compétence doit permettre à l'enseignant de prendre une distance critique vis-à-vis de la discipline enseignée (MÉQ, 2001). Il doit être en mesure, une fois sa formation initiale complétée, de faire preuve de PC face à son cheminement culturel et « de manifester une compréhension critique des savoirs à enseigner de telle sorte qu'il puisse favoriser la création de liens significatifs chez l'élève » (MÉQ, 2001, p. 67).

La PC est également évoquée dans le volet *Acte d'enseigner* avec les compétences 3 et 4 ainsi que dans le volet *Contexte social et scolaire* avec la compétence 8. Les compétences 3 et 4, que nous détaillerons dans les lignes qui suivent, abordent les compétences professionnelles ayant trait à la conception et au pilotage des situations d'enseignement apprentissage. La compétence 8, également analysée plus loin dans ce document, est liée aux technologies de l'information et des communications (TIC).

La compétence 3, une fois la formation initiale complétée, permettrait aux futur(e)s enseignant(e)s de concevoir correctement des séquences d'enseignement apprentissage et de planifier des activités sur du long terme (MÉQ, 2001, p. 84). Cette compétence se construit notamment par la compréhension par l'enseignant(e) des « postulats épistémologiques ». Une prise en compte qui permettrait à l'enseignant(e) « d'établir une distance critique par rapport aux savoirs savants, une distance nécessaire pour en apprécier le potentiel, les limites et, surtout, le caractère passager et mouvant » (*Ibid.*, p. 76). La conception des séquences d'enseignement apprentissage s'appuyant sur du matériel pédagogique, on demandera à l'enseignant de scruter d'un œil critique ce dernier afin qu'il n'exclue pas certains de ses élèves (*Ibid.*, p. 82). On souhaite également que l'enseignant construise les situations d'apprentissages en utilisant les contenus à apprendre à différentes fins dont celle d'exercer la PC de ses élèves (*Ibid.*).

Toujours dans le volet *Acte d'enseigner*, la compétence 4 concerne le pilotage de ces situations d'enseignement apprentissage en tenant compte des élèves concernés et « des compétences visées dans le programme de formation » (MÉQ, 2001, p. 85). L'enseignant(e) devrait être capable au terme de sa formation initiale « d'animer les élèves dans l'accomplissement d'un travail coopératif » (*Ibid.*, p. 89) ce qui implique pour l'enseignant de pouvoir intervenir en ayant une attitude critique face aux affirmations des différents membres du groupes d'élèves (*Ibid.*, p. 88).

Finalement, la compétence 8, directement liée aux TIC, a comme niveau de maîtrise attendu au terme de la formation initiale le fait que l'enseignant manifeste « un esprit critique et nuancé par rapport aux avantages et aux limites véritables des TIC comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage » (MÉQ, 2001, p. 112). Les enseignants sont

invités, en utilisant eux-mêmes au quotidien de façon critique et productive les TIC, à modéliser l'exercice de cette fonction critique.

Il ressort de cette analyse du RCE (MÉQ, 2001) que la PC est un élément important du développement professionnel des enseignants du primaire. Que ce soit sous la forme d'une distance critique, de la manifestation d'un esprit critique, etc. Il apparaît également qu'aucune définition précise, ou critères, n'est fournie quant à ce qu'est exactement cette PC.

3.2. La formation des maîtres à l'Université de Sherbrooke

Suite à l'analyse du référentiel de compétences des enseignants (MÉQ, 2001), nous aborderons dans cette partie comment cette formation est construite au sein de la Faculté d'éducation de l'UdeS et quelle place la PC occupe dans les cours dispensés aux futur(e)s enseignant(e)s au préscolaire et au primaire inscrits à la formation au Baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire (BEPP) de l'UdeS.

3.2.1. La mise en place du programme du BEPP

Pour rappel, il revient à chaque université québécoise de mettre en place les conditions de formation des futur(e)s enseignant(e)s au préscolaire et au primaire. Celles-ci sont analysées par le comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) en tant que programme « conforme aux orientations et au développement des compétences professionnelles déterminées par la ministre et publiées dans les référentiels de compétences »⁶. Suite à cette analyse, le CAPFE soumet une recommandation au Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur (MÉES) afin de les inclure à la liste

⁶ Site du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.capfe.gouv.qc.ca/>. Consulté le 15 décembre 2016.

des programmes qui conduisent à la délivrance de l'autorisation d'enseigner ». C'est le cas pour l'université de Sherbrooke qui propose un BEPP.

Ainsi, le Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire de la Faculté d'éducation de l'UdeS propose un BEPP « qui vise le développement progressif et continu de l'ensemble des compétences requises pour l'exercice de la profession »⁷. Il s'agit d'un programme d'une durée de quatre ans cumulant cent-vingt crédits universitaires et comprenant plus de huit-cent-vingt-cinq heures de stage. La finalité de ce programme est de former « les futurs enseignants et enseignantes pour le préscolaire et les trois cycles du primaire »⁸ en suivant les orientations émises dans le cadre du document intitulé *La formation à l'enseignement* (MÉQ, 2001).

Les objectifs généraux du BEPP proposé à l'UdeS sont, entre autres, de permettre l'acquisition de diverses aptitudes dont notamment celle de développer une capacité d'analyse critique face à sa pratique de l'enseignement. Les différents objectifs de formation et les différents cours proposés visent alors au « développement des compétences relatives à l'enseignement au préscolaire et au primaire présentées dans le document *La formation à l'enseignement* (MÉQ, 2001) en vue de l'obtention du brevet d'enseignement décerné par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. »

Tel que mentionné précédemment, les activités pédagogiques décrites ont été retenues selon deux critères. Le premier étant que ces activités pédagogiques sont celles faisant partie du corpus des activités obligatoires du BEPP de l'université de Sherbrooke. Elles sont donc communes à tous les étudiant(e)s terminant ce baccalauréat et ce sont ces mêmes étudiants qui constitueront la population à l'étude. Parmi ces activités pédagogiques, nous n'avons retenu que celles dont le descriptif d'activité présenté dans

⁷ Université de Sherbrooke (s.d). *Site de la faculté d'éducation*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.usherbrooke.ca/premier-cycle/programmes/bac/sec/education/prescolaire-primaire/>. Consulté le 15 décembre 2016.

⁸ Université de Sherbrooke (s.d). *Site de la faculté d'éducation*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.usherbrooke.ca/epp/programmes-detudes/premier-cycle/baccalaureat-en-enseignement-au-prescolaire-et-au-primaire/>. Consulté le 15 décembre 2016.

l'annuaire général 2016 – 2017⁹ de la Faculté d'éducation faisait explicitement référence à la PC. Ces dernières, étant au nombre de 9 sur un total de 37 activités pédagogiques obligatoires, représentent environ un quart du total des activités suivies par les étudiant(e)s.

Nous sommes conscients que le fait que le terme PC ne soit pas mentionné dans les descriptifs n'implique pas obligatoirement que la PC n'y est pas abordée. Tout comme le fait que le terme PC soit employé dans le descriptif n'implique pas que la PC y soit développée ou encore que, pour un même descriptif, deux formateurs (professeurs ou chargés de cours) peuvent construire un cours différent. Cet écart entre le descriptif officiel et l'opérationnalisation effective des professeurs pourrait donc constituer une limite à cette sélection.

Suite à l'analyse de l'annuaire général 2016 – 2017 de la Faculté d'éducation, qui présente les cinquante-trois différentes activités pédagogiques accessibles, dont trente-et-unes obligatoires, dispensées dans le cadre du programme régulier du BEPP proposée au sein de l'UdeS, nous avons retenu neuf activités dans lesquelles le développement de la PC est cité. La lecture des descriptifs des cibles de formation et du contenu de ces activités met de l'avant neuf activités. En excluant le mémoire professionnel 1^{ère} partie et le stage IIIB, qui sont personnels à chaque étudiant, il nous reste sept activités pédagogiques obligatoires. Le tableau 2 présente ces sept activités.

Tableau 2

Les activités pédagogiques obligatoires mentionnant le développement de la PC du BEPP à l'UdeS

ART 113	Création artistique, appréciation d'œuvres I
ART 233	Création artistique, appréciation d'œuvres II
FFE 413	Fondements de l'éducation et système scolaire

⁹ Université de Sherbrooke (s.d). *Site de la faculté d'éducation*. Site téléaccessible à l'adresse http://www.usherbrooke.ca/programmes/fileadmin/sites/programmes/documents/Programmes_et_activites_pedagogiques/Education/b_enseignement_prescolaire.pdf. Consulté le 15 décembre 2016.

FPI 223	Pédagogie centrée sur les jeunes élèves
SHP 323	Didactique des sciences humaines II
SNP 113	Didactique des sciences et technologies I
SNP 323	Didactique des sciences et technologies II

3.2.2. Plan de cours du BEPP et pensée critique

Comme énoncé en amont, parmi les différentes activités pédagogiques proposées au BEPP de l’UdeS, et excluant les stages, trente-et-unes sont obligatoires. Ces activités pédagogiques obligatoires comprennent sept activités dont le plan de cours fait référence à la PC. Parmi ces sept activités, deux sont proposées en première année du BEPP (ART 113 et SNP 113), deux en deuxième année (ART 233 et FPI 223), deux en troisième année (SHP 323 et SPP 353) et une en quatrième année (FFE 413).

Dans la présentation qui suit, ces activités ont été divisées en quatre groupes : les activités liées au DA des arts, les activités liées au DA de *la mathématique, de la science et de la technologie*, les activités liées au DA de l’univers social et, finalement, les activités liées à la pratique professionnelle.

Un premier groupe d’activités pédagogiques regroupe les activités liées au DA des arts. Ainsi, l’activité pédagogique ART 113 a dans ses cibles de formation l’objectif d’amener l’étudiant(e) à exercer sa pensée créatrice ainsi que son sens critique esthétique et également son jugement critique. C’est une formulation que nous retrouvons exactement dans les mêmes termes sous le sigle de l’activité pédagogique ART 233 proposée en deuxième année.

Un second groupe d’activités pédagogiques regroupe les activités liées au DA de *la mathématique, de la science et de la technologie*. Ainsi, l’activité pédagogique SNP 113 *Didactique des sciences et technologies I* propose, dans ses contenus, d’analyser et d’explorer de manière critique des outils didactiques variés. Plus en détails, cette activité vise l’exploration critique du PFÉQ en science et technologie. Des ateliers de travail sur l’opérationnalisation du programme visent, entre autres, à « adopter un regard critique sur

les contenus d'enseignement » (p. 5). L'activité pédagogique SNP 323 *Didactique des sciences et technologies II* est la suite de l'activité pédagogique SNP 113. Elle propose dans ses contenus, « [l'] initiation à une pratique réflexive et critique en didactique des sciences au primaire ».

Le troisième groupe d'activités contient les activités liées au DA de l'univers social. L'activité pédagogique SHP 323 *Didactique des sciences humaines II* propose, dans ses contenus, « la pensée critique et l'argumentation dans l'analyse sociospatiale ». Le plan de cours nous apprend que, parmi les contenus, seront développés les « apports de l'univers social au développement des compétences transversales et des domaines généraux de formation » (p. 2) dont le développement du jugement critique chez l'élève. Parmi les trois possibilités de travail de session, l'étudiant peut être amené à faire une « analyse critique des limites, des apports et des modalités d'exploitation d'une ressource didactique » (p. 7).

Enfin, le dernier groupe reprend les activités en lien avec la pratique professionnelle. L'activité pédagogique FFE 413 propose dans ses cibles de formation de « poser un regard critique sur la profession enseignante à la lumière d'une compréhension des fondements de l'éducation et du système scolaire ». On précise dans le plan de cours qu'à travers les contenus d'apprentissage, l'étudiant sera amené à « connaître les principales théories et modèles soutenant une approche critique et réflexive du travail enseignant » et que seront évalués la capacité de l'étudiant à « reformuler ces arguments et à soutenir une distanciation critique ».

L'activité pédagogique FPI 223 propose, dans ses contenus, le « développement et [la] conceptualisation d'une pensée critique pour établir les conditions essentielles de l'intervention éducative ». Le plan de cours annonce que cette activité pédagogique vise à « l'appropriation, l'approfondissement et le positionnement critique autour de cinq grandes thématiques qui définissent les assises d'une pédagogie centrée sur les jeunes élèves » (p. 2). Le positionnement critique y est défini plus loin comme le fait de se situer au regard de la thématique. L'étudiant, après s'être approprié la thématique, devra l'approfondir pour ensuite se positionner de manière critique.

L'analyse des cibles de formation, des contenus ainsi que des plans de cours obligatoires du programme du BEPP de l'UdeS nous permet de constater que l'on demande aux futur(e)s enseignant(e)s de développer la PC principalement dans les DA concernant les arts, l'univers social et dans celui de la didactique des sciences.

4. LES RECHERCHES DANS LE DOMAINE

Après avoir démontré dans les paragraphes précédents l'importance qu'il y a à développer la PC chez les élèves et la place que le développement de cette pensée occupe dans les documents officiels encadrant l'enseignement au préscolaire et au primaire ainsi que dans la formation initiale des futur(e)s enseignant(e)s, nous nous attacherons maintenant plus particulièrement aux conceptions des enseignants. Ces conceptions apparaissent importantes, car selon Demougeot-Lebel et Perret (2011), elles servent de cadre de référence aux actions que nous posons. Nous préciserons donc le terme conceptions employé et nous présenterons un état des lieux des recherches effectuées dans le domaine.

4.1. L'intérêt des conceptions des enseignants

Comme le souligne Demougeot-Lebel et Perret (2011), de nombreux travaux insistent sur le fait qu'il est important de prendre en compte les conceptions des enseignants tant dans les activités de formation que dans l'accompagnement pédagogique. Bien qu'importantes, on ne réussit pas pour autant à déterminer leur effet. Ainsi Demougeot-Lebel et Perret (2011) précisent que pour certains auteurs, dont Frenay (2006), les conceptions sont un levier dans les activités de formation alors que pour d'autres, comme Loiola (2001), qui s'est intéressé aux professeurs d'université, ce serait un obstacle. Obstacle, car la conception de l'enseignement des enseignants interrogés en est une où l'enseignement est considéré comme une activité secrète et personnelle (Loiola et Tardif, 2001). Il en résulte néanmoins que les conceptions seraient « un noyau dur à partir duquel se structure le comportement scolaire de l'étudiant [enseignant], y compris sa réflexion métacognitive » (Romainville, 1996, p. 64). Demougeot-Lebel et Perret (2011) avancent

également que les conceptions servent de cadre de référence à nos actions. Ces conceptions ont alors une influence sur les pratiques enseignantes.

La prise en compte des conceptions est donc importante, mais il convient également de bien définir ce que nous entendons sous le terme de conception.

4.1.1. *Qu'est-ce qu'une conception*

Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Mercier, J., Dussault, M., & Richer, J. (2005) soulignent la multiplicité des concepts désignant la pensée des enseignants. Pour ces mêmes auteurs, les termes représentations sociales, croyances et conceptions sont parmi les plus courants (Deaudelin *et al.*, 2005).

Dans le cadre de cette recherche, nous retiendrons le terme conception tel que défini par Deaudelin *et al.* (2005) et Demougeot-Lebel et Perret (2011). Ainsi, reprenant les propos de Deaudelin *et al.* (2005), nous retenons comme sens au terme conception celui de constructions mentales propres à un individu. Ces constructions s'élaborent « en fonction du sujet lui-même et de ses interactions avec l'environnement » (*Ibid.*, p. 82). Nous complétons cette définition par les propos de Demougeot-Lebel et Perret (2011) qui décrivent une conception comme « une attitude mentale qui permet à l'individu d'appréhender et d'interpréter la réalité » (p. 329). L'opérationnalisation de ces énoncés se faisant, selon Deaudelin *et al.* (2005), par le biais d'« énoncés autorapportés portant sur la dimension cognitive de la pensée des enseignants » (p. 82).

Rejoignant les propos de Demougeot-Lebel et Perret (2011), nous prenons ici le terme conception dans une acception large qui englobe les modèles utilisés par les futur(e)s enseignant(e)s du BEPP pour aborder une situation.

4.2. Les recherches précédentes

Force est de constater qu'à ce jour, peu d'études se sont penchées sur les conceptions des futur(e)s enseignant(e)s des baccalauréats en enseignement préscolaire et primaire au sujet de la PC.

Bien que constituant une donnée importante du PFÉQ ainsi qu'un des axes de formation de l'UdeS, une recension des écrits scientifiques basée sur les conceptions de la PC des futur(e)s enseignant(e)s nous indique que peu de recherches se sont intéressées à ce sujet.

De là, il semble donc important de nous intéresser aux conceptions des futur(e)s enseignant(e)s du BEPP au sujet de la PC et la recension des écrits qui suit nous indique que ce champ d'études n'a été que partiellement exploré.

4.3. Quelques recherches

Nous présenterons dans les lignes qui suivent différents résultats de recherche (Forges, 2013; Coutu, 2013 et Forawi, 2016) qui ont eu pour objet des enseignant(e)s ou de futur(e)s enseignant(e)s et leurs conceptions de la PC en éducation.

Forges (2013) a mené une recherche de type qualitatif auprès de neuf étudiants stagiaires (quatre étudiantes et cinq étudiants) volontaires de quatrième année du Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé (BEÉPS) de l'Université de Montréal. Le but de cette recherche était d'étudier les manifestations d'une PC visée, stimulée et manifestée chez ces étudiants.

Le chercheur a notamment traité les données recueillies dans les entrevues semi-dirigées, individuelles et de groupe, et dans les rapports de synthèse en se basant sur le processus développemental d'une PC développé par Daniel et ses collègues (Daniel, 2007a; Daniel et al., 2005). Son étude visait à « identifier le type de réflexivité (simple ou

critique) mobilisé par les stagiaires à la fin de leur formation initiale à l'enseignement de l'ÉPS à l'Université de Montréal » (Forges, 2013, p. 48).

Forges (2013), prenant appui sur les travaux de Dewey, a défini la réflexivité simple comme une « pensée qui est consciente d'un problème mais qui cherche une solution rapide, qui retient la première solution » (p. 21). Il ajoute également que c'est « une pensée qui cherche des solutions à un problème mais la solution corrobore l'idée initiale » (*Ibid.*). La réflexivité critique serait « une pensée complexe qui cherche des solutions viables à un problème identifié et retient la solution la plus appropriée en étant conscient des conséquences à court et à long terme et qu'une éventuelle révision de cette solution sera nécessaire » (*Ibid.*).

L'étude a mis de l'avant que les étudiants stagiaires en ÉPS manifestaient une réflexivité, lors des entrevues et des rapports synthèse, qui se révèle « être de l'ordre d'une pensée réfléchie pas nécessairement critique même si des manifestations d'une pensée critique ont occasionnellement pu être observées » (Forges, 2013, p. ii).

Ainsi, se limitant au domaine de l'ÉPS, cette étude n'a pas permis de comprendre si cette réflexivité qui se révèle être de l'ordre d'une pensée réfléchie, pas nécessairement critique, développée par les étudiants se retrouve dans d'autres disciplines ou domaines. En outre, cette étude visait à étudier des perceptions, terme que le chercheur ne définit pas, et non des conceptions.

Dans un autre domaine, celui de l'éducation relative à l'environnement (ÉRE), Coutu (2013) a eu comme objectif général de connaître les perceptions des enseignants, et non des futur(e)s enseignant(e)s, en ce qui a trait à l'intégration du développement d'une PC dans le contexte de programmes d'ÉRE. Cette étude avait notamment comme objectif spécifique de comprendre la conception qu'ont les enseignants de la PC en ÉRE.

Cette recherche qualitative/interprétative s'est déroulée auprès d'une population de 8 enseignants « qui possédaient une expérience et qui sont intervenus dans deux programmes d'ÉRE reconnus et ayant fait l'objet d'une évaluation » (Coutu, 2013, p. 55). La collecte de données s'est effectuée à l'aide d'entrevues semi-dirigées. L'analyse des

données s'est appuyée « sur le modèle de L'Écuyer (1990) qui définit bien les différentes opérations pour l'organisation des informations à réaliser » (*Ibid.*, p. 65) ainsi que sur la définition de la PC de Gagnon (2008). C'est d'ailleurs sur des travaux publiés par ce dernier en 2012 que Coutu (2013) a construit sa grille d'analyse.

Coutu (2013) a ainsi pu dresser trois portraits des perceptions de la PC de ces enseignants permettant de caractériser les tendances générales de la conception de la PC des participants. L'annexe A présente ces résultats. Le premier portrait, basé sur les composantes de la PC qui ressortent des propos des enseignants, a permis de constater que trois composantes sont davantage présentes dans les propos tenus. Selon cet échantillon, la PC serait majoritairement liée aux pratiques évaluatives, aux conceptions épistémologiques ainsi qu'aux considérations éthiques de ces derniers. Selon la grille d'analyse de Coutu (2013) décrivant les composantes de la PC, les pratiques évaluatives seraient celles qui « tendent à donner de la valeur, qu'elle soit d'ordre épistémologique, éthique, logique... » (p. 68). Les conceptions épistémologiques seraient liées aux valeurs de vérité des savoirs, ainsi qu'à la crédibilité des sources et au rapport aux informations. Enfin, les considérations éthiques feraient référence à une pensée qualifiée de responsable.

Le second portrait, basé sur les habiletés de la PC qui ressortaient des propos des enseignants, indiquait que les trois habiletés suivantes sont les plus évoquées lorsqu'il s'agit de PC : *Argumenter, soutenir une position, la défendre* ; *Évaluer la portée et le sens de ses actions* ; *Chercher, évaluer et sélectionner de l'information*. Coutu (2013) constate également que l'habileté *Demeurer ouvert à la possibilité de réorganiser ses croyances* est totalement absente des propos des enseignants.

Enfin, le troisième portrait, basé sur les habiletés de la PC priorisées par les enseignants (à partir de la liste des habiletés de la PC), a mis de l'avant que les principales habiletés priorisées par les enseignants sont *Faire preuve d'ouverture d'esprit* et *Argumenter, soutenir une position, la défendre*.

Coutu (2013) en conclut qu'une grande part de ce qui concerne la PC a trait « aux savoirs, aux informations ainsi qu'à la crédibilité des sources. D'autre part, plusieurs

enseignants soulignent la pertinence chez les élèves d'être capable d'argumenter, de se forger et de donner son opinion, ainsi que d'évaluer la portée de ses actions » (p. 101). La chercheuse rappelle également que toutes les enseignantes et tous les enseignants ont reconnu l'importance de développer la PC en ÉRE.

Se limitant au domaine de l'ÉRE, et à des enseignants du secondaire, cette étude ne permet cependant pas de comprendre si les habiletés évoquées comme importantes par les enseignants lorsqu'il s'agit d'ÉRE se retrouvent dans d'autres domaines, ni si elles prennent des formes variées à l'intérieur de ces différents domaines. Par ailleurs, il s'agit ici d'enseignants du secondaire et non de futur(e)s enseignant(e)s du primaire.

Forawi (2016) a étudié les perceptions de futur(e)s enseignant(e)s au sujet de l'utilisation de la PC dans l'enseignement des sciences. Par le biais d'une étude quantitative menée auprès d'un échantillon de 120 futur(e)s enseignant(e)s américains en sciences, le chercheur a recueilli leurs perceptions en fonction du *Critical Thinking Attribute Survey* (CTAS). Le CTAS est un outil constitué de 10 éléments et permet de « mesurer l'exactitude des déclarations et la solidité du raisonnement qui a conduit aux conclusions et à l'interprétation des déclarations et des résultats¹⁰ » (Forawi, 2016). Le tableau 3 de la page suivante présente les caractéristiques de la PC retenues dans l'étude de Forawi (2016).

¹⁰ Traduction libre de « measures the accuracy of statements and the soundness of reasoning that lead to conclusions and the interpretation of claims and results » (Forawi, 2016).

Tableau 3
Les caractéristiques de la PC selon Forawi (2016)

Critical Thinking Attributes
CTA1—Think independently and develop intellectual courage
CTA2—Explore how egocentricity and sociocentricity affect feeling, thought and behavior
CTA3—Suspend judgment or prior conceptions
CTA4—Utilize various processes to resolve, re-address, and re-analyze complex situations to gain new insight
CTA5—Develop and use valid criteria for evaluation
CTA6—Raise and pursue significant questions
CTA7—Analyze arguments, interpretations, beliefs, or theories, and their implications
CTA8—Generate and assess solutions
CTA9—Make arguments, interpretations, beliefs, or theories, and their implications
CTA10—Think precisely about thinking, using critical thinking vocabulary
Valid N (listwise)

Cette étude a permis de comprendre dans quels domaines de l'enseignement des sciences les futur(e)s enseignant(e)s constataient que la PC était utilisée. Ainsi, il est ressorti de l'étude que l'utilisation de la PC est considérée par ces futur(e)s enseignant(e)s comme plus importante dans les volets concernant les processus, l'enquête, la nature des sciences, la technologie ou les perspectives personnelles et sociales. A contrario, ce qui touchait aux connaissances liées à la biologie, aux sciences physiques et aux sciences de la terre ferait moins appel à la PC.

Cette recension des écrits nous a permis de constater que, premièrement, les conceptions des futur(e)s enseignant(e)s au préscolaire et au primaire quant à la PC ont peu été étudiées. Ensuite, lorsque l'on s'est intéressé aux conceptions, ou perceptions, de futur(e)s enseignant(e)s, ce fut au niveau secondaire et dans le cadre de domaine spécifique : L'ÉPS dans le cadre de la recherche de Forges (2013), l'ÉRE pour Coutu (2013) et les sciences dans le cadre de Forawi (2016). Et si ces travaux permettent de mieux comprendre ce qu'il en est lorsque l'on parle de PC dans certains domaines, ils ne permettent pas de toucher au caractère spécifique ou général de la PC. De plus, le concept de PC développé dans ces recherches n'est pas uniforme. Ainsi, Forges (2013) se base sur les travaux de Daniel (2005), Coutu sur ceux de Gagnon (2012) et Forawi sur une grille élaborée par ses soins à partir du *Critical Thinking Attribute Survey* (CTAS).

5. LA QUESTION DE RECHERCHE

Suite à la construction de la pertinence sociale du sujet (l'importance de la place de la PC en éducation et plus particulièrement au sein de l'école primaire québécoise ainsi que dans la formation des enseignant(e)s au préscolaire et au primaire) et à une recension des écrits présentant l'état actuel des connaissances et les manques à combler (pertinence scientifique), nous présentons ici notre question de recherche qui s'énonce telle que suit : Quelles sont les conceptions de futur(e)s enseignant(e)s au préscolaire et au primaire par rapport à la PC en éducation?

CADRE DE RÉFÉRENCE

Nous présenterons dans ce cadre de référence les principaux concepts liés à la PC en éducation. Cette partie sera l'occasion de présenter comment certains auteurs ont circonscrit le concept de PC, quelles définitions ils en ont fait et de faire émerger les caractéristiques pertinentes à l'opérationnalisation qui sera développée dans la partie méthodologie. Nous concluons alors ce cadre de référence par la présentation de nos objectifs généraux de recherche.

1. LA PENSÉE CRITIQUE

Le terme « pensée critique » a fait l'objet de nombreuses définitions. Ces dernières sont, comme le souligne de nombreux auteurs (Gagnon, 2010; Kossivi, Kpazai, *et al.*, 2012, Lombard et Grosser, 2004 et Hemming, 2000) très diverses. Gagnon (2010) en recense à lui seul plus d'une dizaine (American Philosophical Association, 1990; Bailin, 1999, 2002; Brookfield, 1987, 1997; Daniel, 2005; Ennis, 1993 ; Ku, 2009; Kurfiss, 1988; Lipman, 2003 ; McPeck, 1981 ; Norris & Ennis, 1989; Paul, 1990 ; Siegel, 1988). Outre cette diversité, ces définitions sont parfois convergentes et parfois divergentes les unes avec les autres (Kpazai et Attiklemé, 2012).

Dans le cadre de ce travail, nous nous concentrerons dans un premier temps sur les cinq auteurs anglophones qui ont contribué majoritairement à la constitution du champ de recherche sur la PC. Ces auteurs, désignés par Johnson (1992) sous le nom de « Groupe des Cinq », sont communément reconnus comme étant à la base des cadres conceptuels utilisés lorsque l'on parle de PC en éducation. Nous nous attarderons ensuite plus particulièrement sur les travaux réalisés en contexte scolaire québécois avec les études de Daniel (2005, 2011) et de Gagnon (2008, 2011*a*, 2011*b*).

Ce tour d'horizon nous permettra de faire un état des lieux des dimensions les plus courantes de la PC en éducation et d'en extraire les dimensions opérationnalisables qui

nous permettront l'atteinte de nos objectifs de recherche. Ces indicateurs seront présentés dans la partie *Méthodologie*.

1.1. Ennis et la pensée critique

Selon Ennis (1985), la PC se définit comme « une pensée raisonnable et réflexive orientée vers une décision quant à ce qu'il y a lieu de faire ou de croire »¹¹ (p. 45). Par *pensée raisonnable*, Norris et Ennis (1989) caractérisent une pensée qui se fonde sur des raisons acceptables pour arriver à des conclusions logiques dans les croyances ou les actions. La *pensée réflexive* désigne quant à elle la conscience manifeste dans la recherche et l'utilisation des raisons valables. Il est à noter que l'emploi du terme pensée réflexive n'est pas sans rappeler la notion de pensée réflexive développée par Dewey (2004). Cet auteur faisant référence à une manière de penser consciente de ses causes et de ses conséquences. Enfin, le terme *orientée* évoque l'idée d'une activité consciemment dirigée vers un but, une activité qui ne survient pas par accident ou sans aucune raison. Comme le souligne Boisvert (1999a), la PC définie par Ennis (1985) vise à évaluer des énoncés (ce que nous croyons) et des actions (ce que nous faisons) en ce sens qu'elle nous oriente « vers une décision quant à ce qu'il faut faire ou croire » (Ennis, 1985, p. 45). Ce qui revient à dire, comme le souligne Ennis (1985), que la PC est une activité pratique car décider quoi croire ou faire est une activité pratique¹².

Pour Ennis (1987), le processus qui amène à ce qu'il faut faire ou croire fait appel à des capacités (*abilities*) et à des attitudes (*dispositions*). Le tableau 4 présente la catégorisation d'Ennis construite autour de douze capacités et de quatorze attitudes.

¹¹ Traduction libre de « Critical thinking is reflective and reasonable thinking that is focused on deciding what to believe or do. »

¹² Traduction libre de « Note also that, so defined, critical thinking is a practical activity because deciding what to believe or do is a practical activity » (Ennis, 1985, p. 45).

Tableau 4
Les capacités et les attitudes propres à la PC selon Ennis (1987)

Les capacités propres à la PC	
1.	La concentration sur une question.
2.	L'analyse des arguments.
3.	La formulation et la résolution de question de clarification ou de contestation.
4.	L'évaluation de la crédibilité d'une source.
5.	L'observation et l'appréciation de rapports d'observation.
6.	L'élaboration et l'appréciation de déductions.
7.	L'élaboration et l'appréciation d'inductions.
8.	La formulation et l'appréciation de jugements de valeur.
9.	La définition de termes et l'évaluation de définitions.
10.	La reconnaissance de présupposés.
11.	Le respect des étapes du processus de décision d'une action.
12.	L'interaction avec les autres personnes (par exemple, la présentation d'une argumentation à d'autres personnes, oralement ou par écrit).
Les attitudes caractéristiques de la PC	
1.	Le souci d'énoncer clairement le problème ou la position.
2.	La tendance à rechercher les raisons des phénomènes.
3.	La propension à fournir un effort constant pour être bien informé.
4.	L'utilisation de sources crédibles et la mention de celles-ci.
5.	La prise en compte de la situation globale.
6.	Le maintien de l'attention sur le sujet principal.
7.	Le souci de garder à l'esprit la préoccupation initiale.
8.	L'examen des différentes perspectives offertes.
9.	L'expression d'une ouverture d'esprit.
10.	La tendance à adopter une position (et à la modifier) quand les faits le justifient ou qu'on a des raisons suffisantes de le faire.
11.	La recherche de précisions dans la mesure où le sujet le permet.
12.	L'adoption d'une démarche ordonnée lorsqu'on traite des parties d'un ensemble complexe.
13.	La tendance à mettre en application des capacités de la pensée critique.
14.	La prise en considération des sentiments des autres, de leur niveau de connaissance et de leur degré de maturité intellectuelle.

Ennis (1993) propose également une liste abrégée de dix éléments interdépendants qui caractérisent le penseur critique :

1. L'évaluation de la crédibilité des sources.
2. La reconnaissance des conclusions, des raisons et des présupposés.
3. L'appréciation de la qualité d'un argument, y compris de l'acceptabilité de ses raisons, de ses présupposés et des faits sur lesquels il s'appuie.
4. L'élaboration de son propre point de vue sur une question et sa justification.
5. La formulation de questions de clarification pertinentes.
6. La conception d'expériences et l'évaluation de plans d'expérience.
7. La définition de termes en fonction du contexte.
8. L'expression d'une ouverture d'esprit.
9. La propension à fournir un effort constant pour être bien informé.
10. La formulation de conclusions lorsque la situation le justifie, tout en faisant preuve de prudence.

Comme le souligne Boisvert (1999b), la conception de la PC d'Ennis implique qu'il s'agit d'une activité qui est dirigée vers un but d'une manière consciente. Il s'agit alors d'évaluer aussi bien ses actions et ses énoncés que ceux des autres. Cette pratique évaluative se base sur des capacités et des attitudes. Nous retrouvons également cette importance des attitudes dans la définition de Paul (1992) que nous présentons dans les lignes qui suivent.

1.2. Paul et la pensée critique

Selon Paul (1992), « [l]a pensée critique est une pensée disciplinée qui se guide elle-même et qui représente la perfection de la pensée appropriée à un certain mode ou domaine de la pensée¹³ » (p. 9). Il met également en évidence trois dimensions de la PC qu'il considère comme importantes : (1) la perfection de la pensée ; (2) les éléments de la

¹³ Traduction libre de « Critical thinking is disciplined, self-directed thinking that exemplifies the perfections of thinking appropriate to a particular mode or domain of thought » (p. 9).

pensée ; (3) les domaines de la pensée. Nous développerons ces trois éléments dans les lignes qui suivent.

1.2.1. La perfection de la pensée

Pour Paul et Elder (2006), une pensée parfaite se reconnaît à certains critères. Ces critères, au nombre de neuf, et les questions pouvant s'y rattacher sont développés dans l'ouvrage *The miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*. On y retrouve la clarté, la précision, l'exactitude, la pertinence, la profondeur, l'ampleur, la logique, la signification et l'impartialité (cf. annexe B). Pour atteindre, selon la définition de Paul (1992), la perfection de la pensée, ces critères et plus particulièrement le questionnement qui l'accompagne doivent s'appliquer en tout temps, et devant tout interlocuteur et ce peu importe la discipline ou le domaine en cause.

Conséquemment, l'utilisation de ces critères, mais surtout leur absence, nous permet de définir les caractéristiques d'un penseur non-critique. Ce dernier sera, entre autres, peu précis, partial et illogique. Et, pour reprendre le caractère transversal de la définition de la pensée de Paul (1990) et de ses critères, peu enclin à les utiliser d'une discipline à l'autre.

1.2.2. Les éléments de la pensée critique

Aux yeux de Paul (1992), afin d'éviter les imperfections de la pensée et de tendre vers cette perfection de la pensée évoquée dans les lignes précédentes, il faut être capable d'avoir une certaine maîtrise des éléments la constituant. Paul (1992) en énumère dix :

1. le problème ou la question en cause;
2. la fonction ou le but de la pensée;
3. le cadre de référence ou les points de vue impliqués;
4. les présupposés avancés;
5. les idées et les concepts centraux avancés;

6. les théories et les principes utilisés;
7. la preuve, les données ou les raisons avancées;
8. les interprétations et les affirmations avancées;
9. les inférences, le raisonnement et les lignes de pensée formulés;
10. les implications et les conséquences qui en découlent.

1.2.3. Une pensée critique au « sens fort » ou de second niveau

Paul (1992) considère qu'il existe deux formes de PC : une pensée au « sens faible » (*weak-sense critical thinking*) et une pensée au « sens fort » (*strong-sense critical thinking*). La PC au « sens faible » est dite sophistique. C'est celle qui sert les intérêts d'un individu ou d'un groupe particulier. Elle est exclusive dans le sens où elle exclut d'autres personnes ou groupes. À l'inverse, la PC au « sens fort » est celle qui prend en compte les intérêts d'une diversité de personnes ou de groupes. Nous pouvons également dire qu'elle prend en compte le contexte.

Pour qu'un individu devienne un penseur critique au sens fort du terme (*fairminded critical persons*), Paul (1992, p. 12-13) considère qu'il est nécessaire de cultiver au moins sept traits de caractères (*Valuable Intellectual Traits*¹⁴) interdépendants. C'est le développement de ces traits de caractère qui permet au penseur de passer d'un raisonnement égocentrique lié à la PC au sens faible (*weak-sense critical thinking*) à un raisonnement altruiste associé à la PC au sens fort (*strong-sense critical thinking*). Paul estime donc que le penseur critique doit développer au moins les traits de caractères suivants : l'humilité intellectuelle, le courage intellectuel, l'empathie intellectuelle, l'intégrité intellectuelle, la persévérance intellectuelle, la foi dans la raison et la sens intellectuel de la justice. L'annexe C présente de façon détaillée ces traits de caractère.

¹⁴ Criticalthinking.org. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.criticalthinking.org/pages/valuable-intellectual-traits/528>. Consulté le 5 août 2016.

Certains de ces traits de caractères présentent des similitudes avec les attitudes d'un penseur critique évoqués par Ennis (1985). Ainsi, le trait de caractère *persévérance intellectuelle* n'est pas sans rappeler l'attitude traduisant une propension à fournir un effort constant pour être bien informé. De plus, nous voyons ici apparaître dans cette définition la notion d'altérité. La PC au sens fort est une PC qui prend en compte l'autre, qui est tournée vers l'autre.

1.2.4. Les stratégies affectives et cognitives

Alors qu'Ennis (1987) fait référence aux capacités et attitudes qui sous-tendent la PC, Paul, R. W., Binker, A. J. A., Douglas, M. et Adamson, K. (1989) parlent de stratégies. Ainsi, les auteurs présentent 35 stratégies réparties en trois catégories : les stratégies affectives et deux catégories de stratégies cognitives (celles regroupant les microhabiletés et celles regroupant les macrocapacités). L'annexe D présente ces 35 stratégies.

Pour Paul *et al.* (1989) les microhabiletés, telle celle de distinguer les faits pertinents et ceux qui ne le sont pas, seraient les habiletés élémentaires, les opérations intellectuelles fondamentales de la PC. Par analogie, faire ses gammes lorsqu'on apprend à jouer du piano constitue des microhabiletés.

Les macrocapacités seraient le processus d'harmonisation, d'intégration de ces opérations intellectuelles fondamentales de la PC dans un tout plus complexe. En reprenant l'exemple de l'apprentissage du piano, Paul *et al.* (1989) indiquent que jouer du piano ne consiste pas uniquement à jouer des gammes de façon isolée, mais de prendre appui sur ces gammes en prenant en compte le contexte.

Ces deux stratégies cognitives fonctionnent donc de façon interdépendante et leur mise en œuvre est soutenue par les stratégies affectives. Les stratégies affectives seraient les traits de caractère et les prédispositions à penser de façon critique. Elles seraient ce qui motive l'individu à adopter un mode de PC.

1.3. Siegel et la pensée critique

Le penseur critique, pour Siegel (1988), « est une personne qui peut agir, évaluer des affirmations et poser des jugements sur la base de raisons, et qui comprend et se conforme aux principes guidant l'évaluation de la force de ces raisons¹⁵ » (p. 38). Le penseur critique est donc un individu qui pense et qui agit de manière appropriée en s'appuyant sur des raisons (*appropriately moved by reasons*). Boisvert (1999a) reformule cette définition en indiquant que la PC est une disposition à agir et à juger sur la base de raisons, en fonction de principes appliqués avec cohérence.

Siegel met de l'avant le lien entre la PC et les raisons. Les évaluations, les jugements et les actions du penseur critique sont fondées sur des raisons. Ces dernières sont elles-mêmes soumises à des principes qui permettent d'en établir la pertinence et la force. Et ces principes doivent être appliqués de manière cohérente aux différents cas, c'est-à-dire qu'ils prennent donc en compte le contexte. Les raisons, et les principes qui les sous-tendent, guident alors de manière appropriée le penseur critique. Ainsi, toujours selon Siegel, le penseur critique avance des raisons qu'il évalue quant à leurs forces de conviction selon la situation, le contexte.

L'évaluation de ces raisons (*reasons assessment*) est, pour l'auteur, une part importante, si ce n'est primordiale, de la conception de la PC. Cette évaluation se ferait en se basant sur deux types de principes : les principes spécifiques à un domaine, un sujet (*subject-specific*) et les principes généraux (*subject-neutral*) qui s'appliquent à différents contextes. Les principes spécifiques serviraient à l'évaluation des raisons particulières dans des contextes particuliers (par exemple, les principes de validité d'un instrument de recherche en sciences humaines). Si l'on reprend cet exemple de l'instrument de recherche en sciences humaines, comme un questionnaire, celui-ci est construit en fonction des variables retenues et avec l'idée d'être diffusé dans un certain milieu. Ces principes seraient

¹⁵ Traduction libre de « A critical thinker is a person who can act, asses claims, and make judgements on the basis of reasons, and who understands and conforms to principles governing the evaluation of the force of the reasons » (p. 38)

donc propres au domaine où on les applique et ne seraient pas toujours transférables à d'autres domaines. Les principes généraux, a contrario, ne seraient pas reliés à un domaine spécifique. Ils s'appliqueraient à une variété de contextes et de types de raisons (par exemple, les principes de la logique, comme l'induction et la déduction).

Ce qui amène Boisvert (1999a) à considérer que, pour Siegel, l'épistémologie fait partie intégrante de la PC. En effet, en tant que théorie de la connaissance et de sa validité, elle permet alors au penseur critique de « saisir adéquatement la nature des raisons, du fondement (*warrant*) et de la justification, de façon à exécuter et à comprendre l'activité d'évaluation des raisons » (p.26).

Pour Siegel, c'est la force des principes permettant d'évaluer une raison qui constitue le cœur de la PC. Séparés en deux catégories, les principes propres à un domaine et les principes généraux sont la base de la rationalité de la pensée de Siegel.

1.4. Lipman et la pensée critique

Selon Lipman (2011), la pensée comporte trois dimensions : critique, créative et vigilante (ou attentive - *caring thinking*). La PC n'est donc qu'une composante d'une pensée plus globale, une pensée holistique (multidimensionnelle). Il définit la PC comme « une pensée qui facilite le jugement parce qu'elle repose sur des critères, est autocorrective et soucieuse du contexte » (Lipman, 2011, p. 205).

C'est donc autour de ces quatre dimensions que sont le jugement, les critères, l'autocorrection et le contexte que nous présenterons la définition de la PC selon Lipman (2011).

1.4.1. Le jugement critique

Pour Lipman (2011), « tous les jugements ont pour graine un raisonnement et tous les raisonnements ont pour fruit un jugement » (Lipman 1991, dans Schleifer, 1992,

p. 101). Lipman fait d'ailleurs la distinction entre le jugement (qualifié de simple, ordinaire) et le bon jugement, celui qui est posé avec sagesse¹⁶ et qui représente « la caractéristique maîtresse de la pensée critique » (Lipman, 2011, p. 204). L'auteur rappelle que la sagesse est souvent synonyme de « jugement intelligent », « jugement excellent » ou « jugement nuancé à la lumière de l'expérience ». Un jugement critique est donc un bon jugement, un jugement sage, et les jugements critiques sont le résultat de l'exercice d'une PC.

Pour Lipman (2011), les jugements sont des mises en pratique par l'individu de la connaissance et de l'expérience. Mais le jugement porte tout autant sur la mise en pratique que sur son objet. Assertion que Lipman (2011) illustre avec l'exemple du bon médecin : « Un bon médecin n'est pas seulement celui qui a le diagnostic sûr et qui prescrit ce qui convient, mais c'est quelqu'un qui est capable en plus de porter un bon jugement sur la médecine et sur sa propre compétence » (p. 204).

La PC est donc une pensée appliquée qui cherche à donner un produit (une parole, un acte ou un fait). Ce produit est au minimum un jugement et au maximum il consiste à mettre ce jugement en pratique. Nous voyons donc ici que la PC selon Lipman a une action sur le monde.

Pour Lipman, la PC se retrouve dans toute interprétation responsable (production de sens) ainsi que dans toute traduction responsable (interprétation de sens). Dès lors, toujours selon lui, toute conclusion d'une recherche constitue un jugement.

¹⁶ « [1]Le bon jugement est le descendant moderne de l'ancienne notion de sagesse, on peut dire qu'il est en même temps la caractéristique maîtresse de la pensée critique. » (Lipman, 2011, p. 204)

1.4.2. Les critères

La PC, pour faciliter le jugement, s'appuie sur des critères. Lipman (2011, p. 205) constate d'ailleurs que les mots « critique » et « critère » s'appuient sur une racine commune. En effet, ces deux mots ont pour étymologie une dérivation du verbe grec *krinein* qui signifie : séparer, choisir, décider, passer au tamis¹⁷. Ces critères font souvent l'objet d'un consensus dans le public en général et sont acceptés et respectés dans une communauté spécifique. Par exemple, les magistrats utiliseront les critères de *légalité* ou d'*illégalité* pour rendre une décision. Ces critères sont un garant d'une certaine objectivité. Ainsi, pour Lipman (2011), « toute activité devrait être à même d'énoncer ses critères spécifiques » (p. 206).

Mais comment choisit-on des critères? En s'appuyant sur d'autres critères que Lipman nomment des métacritères et des mégacritères.

Les critères supposent un fondement sur une pensée structurée avec des assises solides. Ces critères sont de nature hétérogène et sont constitués de deux catégories : les métacritères (la cohérence, la force et la pertinence) et les mégacritères (le vrai, le faux, le juste, le bon, le beau) qui sont d'un niveau de généralité très élevé et sont souvent présupposés dans nos jugements.

La cohérence, la précision ou encore la consistance sont autant de métacritères sur lesquels l'on peut prendre appui afin de choisir des critères. Par-delà les métacritères, Lipman constate l'existence de présupposés (implicites ou explicites), de critères très généraux tels que le bien, le mal, le beau, le laid, etc. Ce sont les mégacritères. Ces derniers sont généralement liés à un contexte ou à un domaine en particulier. Par exemple, le bien et le mal sont des mégacritères liés à l'éthique. Ils fondent fréquemment les présupposés de nos jugements et sont d'un niveau de généralité élevé (Boisvert, 1999). Lipman (2011)

¹⁷Larousse, *Critique*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/critique/187226>. Consulté le 12 janvier 2016.

considère l'ensemble de ces mégacritères comme relevant d'un seul critère suprême ; le sens.

Les critères fonctionnent de manière dynamique lorsqu'ils sont engagés dans le processus de la recherche. Ce sont des instruments qui permettent de justifier et défendre la façon de penser. Par exemple, un enseignant justifiera ses évaluations en regard de critères tels que la pertinence d'une réponse ou l'atteinte, ou non, d'objectifs.

1.4.3. *L'autocorrection*

Lipman considère qu'un des éléments de la PC est l'autocorrection. Cette dernière permet de découvrir les faiblesses de la pensée et de les rectifier. Il rejoint en cela Pierce (1965) qui caractérise le processus de recherche par sa propension à découvrir ses propres faiblesses et à corriger ses propres erreurs. Nous retrouvons ici également des similitudes avec la pensée critique au « sens fort » (*strong-sense critical thinking*) de Paul (1992).

L'autocorrection est nécessaire dans un processus de réflexion qui se prétend critique. À ce propos, Lipman avance qu'un comportement de recherche doit comporter des pratiques d'autocorrection. Autocorrection nécessaire dans la mesure où la plupart du temps « une bonne part de la réflexion se fait de manière non critique : la pensée suit son cours de manière impressionniste, saute d'une association à une autre, manifeste peu d'intérêt pour la vérité ou pour la validité et ne doute absolument pas d'elle-même. » (Lipman, 2011, p. 210).

1.4.4. *Le contexte*

La PC tient également compte des circonstances particulières, du contexte. Cette perméabilité au contexte implique de reconnaître des circonstances exceptionnelles ou irrégulières, des limitations spéciales, des configurations globales. Nous pourrions illustrer

cette sensibilité au contexte par l'exemple d'un juge qui ne condamnera pas à la même peine le suspect qui a tué par plaisir et celui qui a tué pour défendre sa famille.

Par contexte, Lipman entend ici l'ensemble des circonstances dans lesquelles s'insère un fait, un événement, une affirmation, un jugement, etc. Ainsi, une pensée sensible au contexte doit tenir compte des éléments suivants :

- a) De circonstances exceptionnelles ou fortuites.
- b) De limites, contingences ou contraintes particulières pouvant s'opposer à un raisonnement normalement acceptable.
- c) De vues d'ensemble.
- d) De la possibilité que la preuve soit atypique.
- e) De l'éventualité qu'un sens soit intraduisible d'un contexte dans un autre.

1.5. McPeck et la pensée critique

Parmi ces penseurs, McPeck (1981) se démarque par une théorie qui implique l'application de la PC à un domaine particulier et sa non transférabilité.

Selon McPeck (1981), la PC est « l'habileté et la propension à s'engager dans une activité avec un scepticisme réflexif »¹⁸. C'est en recourant à un scepticisme réflexif que l'on peut établir les véritables raisons de diverses croyances, ces raisons adéquates dépendant des normes épistémologiques, c'est-à-dire des normes relatives aux principes et aux méthodes d'une science, ainsi que des normes logiques, propres au domaine en question. McPeck se démarque ici des théories précédentes par ce volet spécifique. En effet, selon lui, la PC varie nécessairement d'un domaine à l'autre, et elle ne constitue pas un ensemble unique d'habiletés générales qui sont transférables.

Ainsi, penser à un sujet Y revient à réfléchir au sujet Y selon ses spécificités, son contexte, son épistémologie, etc. Pour un sujet X, les variables étant différentes, le

¹⁸ Traduction libre de « the skill and propensity to engage in an activity with reflective skepticism » (p. 81).

processus de réflexion le sera également. La PC serait donc, entre autres, une pensée contextuelle. Ainsi, il ne peut exister un ensemble d'habiletés, de capacités ou d'attitudes générales de la PC que l'on peut appliquer dans tous les contextes. Enseigner la PC « en général » serait alors infructueux, voire illogique.

Ce point de vue met en cause la prémisse fondamentale du mouvement de la PC qui consiste à croire que l'on peut reconnaître les dimensions de la PC et, qu'une fois ces dimensions apprises, on peut les mobiliser d'un domaine à un autre.

Plusieurs auteurs ont d'ailleurs réagi à cette définition. Alors que McPeck affirme qu'on ne peut penser à tout en général, ce qui implique qu'il ne peut y avoir d'habiletés de pensée générales, Brell (1990) avance que, même si l'acte de penser doit se rapporter à un sujet donné, il n'en découle pas qu'il n'existe pas d'habiletés générales susceptibles de s'appliquer à plusieurs sujets. Pour McPeck, il ne suffit pas de donner le même nom dans tous les contextes à des habiletés de pensée générales telles que la reconnaissance des présupposés, l'évaluation de la crédibilité des sources, etc. pour avoir affaire à des habiletés semblables. Ces dernières varient d'un domaine à l'autre, parfois de façon très importante, en raison des normes spécifiques, sur les plans sémantique, conceptuel et justificatif, qui sont particulières aux différents domaines de connaissances. Brell en arrive à une position médiane où les connaissances et les habiletés apprises dans un contexte antérieur (incluant un domaine de connaissance) s'appliquent à de nouveaux contextes (incluant de nouveaux domaines de connaissances) dans la mesure où les nouveaux et les anciens contextes ont des caractéristiques communes. Ce serait la pensée qui permettrait d'en saisir les similarités.

1.6. Daniel et la pensée critique

Daniel, M.-F., Lafortune, L., Pallascio, R., Splitter, L., Slade, C., et De la Garza, T. (2005) arrivent leurs travaux à une philosophie de l'éducation socioconstructiviste. La PC y est considérée comme une praxis dans la perspective du philosophe de l'éducation Paolo Freire. Il s'agit d'une activité qui relie la réflexion à l'action. Son développement se fait

par le biais du développement d'une conscience critique qui mène à l'émancipation et à l'autonomie de la personne et de la communauté (Bain, 1990 ; Giroux, 1981, 1990). Le but en est l'amélioration de l'expérience individuelle et sociale. L'expérience est dialogique, c'est-à-dire essentiellement coopérative et non compétitive. Pour Daniel *et al.* (2005), la PC dialogique correspond au :

processus d'évaluation d'un objet de la pensée, en coopération avec les pairs, dans une visée d'éliminer les critères non pertinents dans une perspective de contribution à l'amélioration de l'expérience. La pensée critique dialogique est un processus de recherche en commun qui se manifeste dans des attitudes et des habiletés cognitives reliées à la conceptualisation, à la transformation, à la catégorisation et à la correction. Elle nécessite donc l'apport de quatre modalités cognitives, à savoir la pensée logique, créatrice, responsable et métacognitive, qui s'arriment à une perspective épistémologique complexe, l'intersubjectivité orientée vers la recherche de sens – dépassant ainsi l'égoïsme et le relativisme. La manifestation d'une telle pensée, dans un échange de type dialogique critique, génère une nouvelle compréhension de l'objet de pensée, et une modification de l'idée initiale se manifeste. (Daniel, 2005, p. 137-138)

Daniel *et al.* (2005) mettent de l'avant un modèle où le processus développemental amène à une PC dialogique. Il convient ici de rappeler que les travaux de Daniel se situent dans un contexte de dialogue philosophique entre pairs basé sur l'approche de la philosophie pour enfants (PPE) développée par Matthew Lipman et Ann Margareth Sharp. Ces recherches ont eu lieu auprès de classes d'élèves de 4 à 12 ans¹⁹.

Quelques années plus tard, Daniel et Gagnon (2011) affinent ce modèle. Ce dernier comporte quatre modes de pensée : le mode de pensée logique, le mode de pensée créative, le mode de pensée responsable et le mode de pensée métacognitive. Ces modes sont abordés selon 6 perspectives épistémologiques s'étalant sur un continuum qui va d'une pensée simple à complexe : la perspective égoïcentrique, la perspective post-égoïcentrique,

¹⁹ Diotime, *revue internationale de didactique de la philosophie*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=45119>. Consulté le 15 décembre 2016.

la perspective pre-relativiste, la perspective relativiste, la perspective post-relativiste/pre-intersubjectiste et la perspective intersubjectiviste. Le tableau 5 présente les 4 modes de pensée et les 6 perspectives épistémologiques.

Tableau 5

Modes/ Epistemology	Logical	Creative	Responsible	Meta Cognitive
Egocentricity	Statement based on the perceptual experience of a specific and personal fact.	Statement that gives meaning to a personal point of view.	Statement that is related to a personal and specific behaviour tied to a social or moral belief.	Retrospective statement about a personal and specific task, point of view, feeling, etc.
Post-Egocentricity	Statement based on experience (personal or of someone close) + reasoning.	Statement that gives meaning to a personal point of view (but distanced from self).	Particular/concrete statement tied to a moral or social rule (learned). Not contextualized.	Retrospective statement about a personal task, point of view, feeling, etc. (distanced from self).
Pre-Relativism	Somewhat generalized statement that is not justified or with an implicit, circular or false justification.	Statement that is new, divergent, or that presents different situations/solutions/hypotheses (units) in relation to a personal idea or to someone else's idea.	Statement linked to a somewhat generalized action in a moral or social perspective.	Descriptive retrospective of a personal task, point of view, feeling, etc. (distanced from self).
Relativism	Statement based on a generalization that stems from reasoning and experience. Incomplete/concrete justifications. Sometimes prompted by an adult.	Relationship that gives meaning to a peer's point of view (by completing it or adding a nuance or a new relationship/perspective).	Statement that explains a will to understand/include others (from the immediate environment) with or without appealing to an integrated moral/social rule (contextualized/justified).	Descriptive retrospective of another person's task, thought, etc. (from the immediate environment).
Post-Relativism/ Pre-Inter-Subjectivity	Justification based on "good reasons" that stem from simple reasoning.	Relationship that presents a different context that takes into account the group's perspective.	Statement that justifies a desire to understand/include others (distant environment) with or without the use of an integrated moral/social rule (contextualized/justified).	Descriptive retrospective of another person's task, thought, etc. (distant environment).
Inter-Subjectivity	Justification based on criteria. Conceptualization based on simple reasoning.	Evaluative relationship that provides a different meaning and transforms the perspective.	Doubt that underlies the evaluation of categories (rules, principles, social/moral values).	Evaluative statement that expresses a change in perspective (correction/self-correction) following the integration of criticism.

Les modes de pensée et les perspectives épistémologiques selon Daniel et Gagnon (2011)

Concernant les modes de pensée, Daniel et Gagnon (2011) précisent que leur manifestation est dynamique. Ces modes varient du simple au complexe, du centré au décentré et du concret à l'abstrait.

Ainsi, le mode de pensée logique ne réfère pas uniquement à la logique formelle ; il concerne également et surtout la logique informelle qui présuppose la cohérence dans le langage. Cette pensée se complexifie en allant du particulier au général. Le mode de pensée créative se caractérise par une recherche de sens. Cette pensée part d'une recherche du sens personnelle pour arriver à la transformation du sens par rapport au sens initial. Le mode de

pensée responsable apparaît alors que les élèves s’investissent dans une réflexion de plus en plus complexe d’abord sur des comportements humains, puis sur des règles morales et finalement sur des principes éthiques. Le mode de pensée métacognitive signifie penser à propos des pensées, des croyances, des perspectives (les siennes et celles des pairs) et exercer un certain contrôle sur elles.

1.7. Gagnon et la pensée critique

Gagnon (2011a) présente une définition de la PC avec une visée opérationnelle. Cette définition est le fruit d’une synthèse s’articulant autour de deux axes principaux : le mode évaluatif considéré comme le mode propre de la PC et sa finalité (son sens téléologique) qui amène à déterminer ce qu’il y a lieu de croire ou de faire pour reprendre les propos de Ennis (1985).

La PC apparaît alors comme une

pratique évaluative fondée sur une démarche réflexive, autocritique, voire autocorrectrice impliquant le recours à différentes ressources (connaissances, habiletés de pensée, attitudes, personnes, informations, matériel) dans le but de déterminer ce qu’il y a raisonnablement lieu de croire (conceptions épistémologiques) ou de faire (interventions d’ordre méthodologique et éthique) en considérant attentivement les critères de choix et les diversités contextuelles. (Gagnon, 2011a, p. 468)

Avant d’aller plus loin dans l’analyse de cette définition, il convient d’insister sur le côté opérationnel celle-ci. Ce caractère opératoire se traduit principalement par un modèle d’analyse centré sur les types d’interventions constitutives des pratiques critiques. En effet, Gagnon (2011a) insiste sur le fait que la PC est une *praxis*, une pratique et non un état. C’est pourquoi il préfère employer le terme de *pratiques critiques* plutôt que de PC.

Sa définition s’articule autour de l’analyse des types de relation entre la PC, l’utilisation de critères, le souci du contexte, la métacognition, l’autocritique, l’autocorrection, les pratiques évaluatives, les considérations éthiques ainsi que la cognition épistémique (Gagnon, 2011a).

Concernant les critères, Gagnon part du constat, proche de celui de Lipman (2011), que PC et critères s'appellent réciproquement. Les critères étant considérés comme des raisons particulièrement déterminantes (Sasseville et Gagnon, 2007). Une PC est donc une pensée qui s'appuie sur des critères.

Le contexte, qu'il soit situationnel ou théorique, constitue un facteur central dans l'élaboration d'un jugement critique. Outre le fait qu'il influe sur nos jugements en les nuanciant, les modifiant ou les conditionnant, il doit également être pris en compte comme élément dans lequel nos jugements se construisent.

Les relations entre PC et autocorrection tiennent au mode évaluatif et métacognitif propre aux pratiques critiques. Les pratiques évaluatives permettent notamment de déterminer la force d'un argument ou, entre autres, la crédibilité des sources. C'est cette action, dans le cadre de pratiques dialogiques et délibératives, qui amène vers l'autocritique (prise de conscience des portées et des limites de ses points de vue) et, le cas échéant, l'autocorrection (changement de perspective).

Enfin, la finalité de la PC est de déterminer, par un processus d'évaluation des valeurs de vérité que nous accordons aux divers types de savoirs, ce qu'il y a raisonnablement lieu de croire (au sens épistémologique) ou de faire (au sens méthodologique et éthique) (Gagnon, 2011).

Au terme de cette présentation des différents éléments constituant notre cadre de référence, nous pouvons maintenant présenter nos objectifs de recherche.

2. LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

À la suite de la présentation et la définition des principaux éléments de notre cadre de référence, nous sommes maintenant en mesure de présenter l'objectif général et les objectifs spécifiques de notre recherche.

2.1. L'objectif général

L'objectif général de cette recherche est de connaître les conceptions de futur(e)s enseignant(e)s au préscolaire et au primaire au sujet de la PC.

2.2. Les objectifs spécifiques

Nos objectifs spécifiques visent à :

- a) **Décrire** les différents éléments constituant les conceptions qu'ont de futur(e)s enseignant(e)s au préscolaire et au primaire de l'UdeS au sujet de la PC.
- b) **Identifier** les moyens permettant de développer la PC des élèves privilégiés par de futur(e)s enseignant(e)s au préscolaire et au primaire de l'UdeS.
- c) **Distinguer** le caractère général (commun à tous les DA) ou spécifique (propre à un DA) au sein de la conception de la PC évoquée par de futur(e)s enseignant(e)s au préscolaire et au primaire de l'UdeS.

Finalement, ce chapitre nous aura permis de délimiter les concepts auxquels nous faisons référence ainsi que les buts que la recherche souhaite atteindre. Nous présenterons maintenant dans les pages qui suivent quelle méthodologie sera employée afin d'atteindre notre objectif général de recherche ainsi que les deux objectifs spécifiques qui en découlent.

MÉTHODOLOGIE

1. INTRODUCTION

Ce troisième chapitre sera consacré à exposer les orientations méthodologiques que nous avons choisies dans le but de répondre à la question générale de recherche et aux 3 objectifs spécifiques du mémoire. Nos choix seront ici présentés, justifiés et détaillés en nous appuyant sur différents écrits méthodologiques en lien avec les visées de ce mémoire.

Pour débiter, nous présenterons quel type de recherche nous avons retenu. Ensuite, nous traiterons consécutivement de la population-cible et de l'échantillonnage puis du choix de l'outil de collecte de données et du déroulement de cette dernière. Par la suite, nous présenterons la procédure d'analyse des données qualitatives ainsi colligées.

Finalement, nous décrirons comment nous prendrons en compte les différentes dimensions éthiques liées à cette étude.

2. LE TYPE DE RECHERCHE

Notre recherche est une recherche descriptive, car son objectif central est « de fournir une image précise du phénomène ou d'une situation particulière » (Robert, 1988, p. 49). Nous souhaitons décrire les conceptions de la PC chez de futur(e)s enseignant(e)s au préscolaire et au primaire et identifier le caractère général (commun à tous les DA) ou spécifique (propre à un DA) de ces conceptions. De surcroît, nous souhaitons identifier les moyens privilégiés par ces futur(e)s enseignant(e)s afin de développer la PC des élèves.

Cette recherche qualitative vise, comme le précise Fortin (2010), à observer, décrire interpréter et apprécier le milieu et le phénomène tels qu'ils existent. Ce travail rejoint également les caractéristiques que Deslauriers (1991, dans Lenoir *et al.*, 2012, p. 162) attribue à la recherche qualitative :

1. Elle est « plutôt intensive en ce qu'elle s'intéresse surtout à des cas et à des échantillons plus restreints, mais étudiés en profondeur »;
2. Elle « s'inspire de l'expérience de la vie quotidienne et du sens commun qu'elle essaie de systématiser » (*Ibid.*);
3. Elle « ne rejette pas les chiffres ni les statistiques, mais ne leur accorde tout simplement pas la première place; elle se concentre plutôt sur l'analyse des processus sociaux » (*Ibid.*).

Notre recherche s'intéresse en effet à un échantillon restreint (4 participantes) mais qui est étudié en profondeur. Elle prend appui sur l'expérience que les futur(e)s enseignant(e)s au préscolaire et au primaire ont de la PC tout en essayant de la systématiser.

3. LA POPULATION CIBLE ET L'ÉCHANTILLONNAGE

La population cible de cette recherche est définie par ce que Gall *et al.* (2005, dans Lenoir *et al.*, 2012, p. 208) considèrent être « the entire group of individuals having the characteristics that interest the researchers ». Cette population est donc constituée des quatre groupe-classe d'étudiantes et d'étudiants composant l'entièreté de l'effectif des étudiant(e)s de quatrième, et dernière, année du programme BEPP de l'UdeS lors de l'année scolaire 2016-2017. Cette population est celle qui a suivi l'ensemble du programme de formation du BEPP. Parmi cette formation, les cours obligatoires décrits dans notre problématique. Elle est donc sensée avoir une bonne connaissance du RCE ainsi que du PFEQ. Elle représente donc adéquatement les caractéristiques que nous recherchons pour cette étude.

Notre choix de l'échantillon rejoint les indications de Lecompte et Preisle (1993, dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) qui affirment que « l'échantillon peut être formé à partir de groupes naturels, c'est-à-dire tout collectif qui existe indépendamment de l'étude, par exemple une classe de troisième secondaire ou un club sportif » (p. 130).

Notre échantillonnage est non probabiliste puisqu'il « consiste à former un échantillon comprenant des caractéristiques de la population cible » (Fortin, 2010, p. 227). Il est également le résultat de ce que Beaud (2009) nomme la technique des échantillons constitués de volontaires (*voluntary samples*). Cette technique, que l'on retrouve fréquemment dans le domaine des sciences humaines, n'est pas sans biais, car comme le rappellent Borg et Gall (1989, dans Lenoir *et al.*, 2012, p. 210), « we know that volunteers have been found in many studies to differ from nonvolunteers ». Nous sommes donc conscients des travers de cette technique et notamment du fait, comme le souligne Deslauriers, qu'on « ne peut préciser l'erreur d'échantillonnage » (1997, dans Lenoir *et al.*, 2012, p. 212).

Il convient de préciser que notre échantillon s'est avéré trop peu représentatif. En effet, celui-ci se compose de quatre participantes sur une population total d'environ cent-cinquante étudiants. Plusieurs éléments expliquent cet état de fait. Le premier concerne la période où s'est déroulée la recherche. Les potentiels participants ont été contactés tardivement, soit la dernière semaine de leur formation initiale. À ce moment, dix étudiants ont manifesté leur intérêt. Malheureusement, quelques semaines plus tard, au moment de passer les entrevues semi-dirigées, seuls quatre d'entre eux ont répondu positivement à notre appel. Nous nous sommes alors retrouvés confrontés à la réalité de jeunes professionnels entrant sur le marché du travail et ne disposant plus forcément de temps, ou de volonté, pour participer à cette recherche. Conséquemment, il serait pour le moins hasardeux de vouloir généraliser les résultats obtenus à l'ensemble de la population étudiée.

4. LA COLLECTE DE DONNÉES

Pour ce mémoire, la collecte de données s'est effectuée grâce à des entrevues semi-dirigées. Les différentes étapes de cette collecte sont expliquées dans les lignes qui suivent.

4.1. L'entrevue semi-dirigée

Afin de réaliser la collecte de données, notre choix s'est arrêté sur l'entrevue semi-dirigée. Cet outil nous a permis de recueillir des données que Van der Maren (2003) qualifie de suscitées. Ce type de données se situent entre les données qualifiées de provoquées et celles qualifiées d'invoquées. Elles sont en effet construites dans un contexte de recherche, mais dans des situations qui sont proches de situations naturelles comme la conversation.

Selon Savoie-Zajc (2009), l'entrevue semi-dirigée :

consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer, avec le participant à la recherche. (p. 340)

Nous avons retenu cet outil car, comme le souligne Savoie-Zajc (2009), il permet de construire avec le participant une compréhension riche du phénomène et permet d'accéder plus directement à l'expérience de l'individu permettant ainsi de recueillir des données contenant plus de descriptions et de détails. Nous pensons donc pouvoir, grâce à ce moyen, accéder à une compréhension approfondie des conceptions de la PC chez de futur(e)s enseignant(e)s au préscolaire et au primaire et répondre ainsi à nos trois objectifs spécifiques de recherche. Nous avons pu alors décrire les différents éléments constituant la conception qu'ont les participants au sujet de la PC en éducation et identifier le caractère général (commun à tous les DA) ou spécifique (propre à un DA) de cette dernière, tout en identifiant les moyens privilégiés par les participants pour la développer.

Nous sommes également conscients des limites de ce type de collecte de données. Comme le précise Savoie-Zajc (2011), l'influence de la qualité de la relation sur l'échange, le fait que les données proviennent du participant à travers le filtre de son langage, le fait que les données soient interprétées par le chercheur à travers le filtre de son langage propre sont autant de limites à prendre en compte au moment du traitement des données.

4.2. Le guide d'entrevue

Tout en nous inspirant des propos de Savoie-Zajc (2011), soulignons que les thèmes présentés dans le guide d'entrevue (annexe E) ont été préparés par le chercheur qui en a déterminé la pertinence à la lumière du cadre de référence et des objectifs de recherche retenus. La relecture attentive du guide par le directeur de recherche de cette maîtrise a également permis de s'assurer d'un contrôle par les pairs.

De plus, afin de nous assurer que cet instrument nous permettra effectivement de répondre à notre question générale de recherche ainsi qu'à nos questions spécifiques, nous l'avons éprouvé auprès d'un étudiant répondant aux critères de sélection de notre échantillon. Cela nous a permis de valider l'intelligibilité des questions.

La construction de ce guide s'est faite en suivant le cadre décrit par Savoie-Zajc (2009) qui définit trois moments : l'ouverture, l'entrevue et la clôture.

L'ouverture, selon Savoie-Zajc (2009), vise à mettre en place une relation de confiance avec le participant. Cette période fut donc l'occasion de rappeler l'importance de l'information recueillie, de préciser les buts de cette entrevue et de rappeler les mesures de confidentialité (Savoie-Zajc, 2009). Une fois ces rappels effectués, nous aborderons quelques questions d'ordre général afin de « mettre l'interviewé à l'aise » (Savoie-Zajc, 2009, p. 352).

L'entrevue, à proprement parler, est construite autour de trois grands axes structurant les questions : la définition de la PC selon le participant; le caractère général, ou spécifique, de cette même PC au sein des DA; les moyens de la développer. La formulation de ces questions suit les caractéristiques évoquées par Savoie-Zajc (2009). Ainsi, elles sont ouvertes afin de permettre au participant de s'exprimer. Elles sont également courtes afin de laisser le plus de place possible à l'expression du participant, car comme le rappelle Savoie-Zajc, « l'interviewer écoute plus qu'il ne parle durant cette rencontre » (p. 352). Les questions sont également neutres afin d'éviter de refléter un jugement ou une opinion (Savoie-Zajc, 2009). Enfin, les questions visent à clarifier le sens, à vérifier la compréhension ou à reformuler.

La seconde partie de l’entrevue semi-dirigée vise à répondre à notre premier objectif spécifique de recherche et ainsi décrire les différents éléments constituant la conception qu’ont les futur(e)s enseignant(e)s au préscolaire et au primaire au sujet de la PC en éducation.

La partie suivante vise à identifier le caractère général, commun à tous les DA, ou spécifique, propre à un DA, de la conception de la PC en éducation évoquée par les futur(e)s enseignant(e)s au préscolaire et au primaire. C’est également l’occasion d’identifier les moyens privilégiés par les participants pour développer cette PC chez les élèves.

Les entrevues ont été effectuées en face à face et ont duré de 45 à 60 minutes. Elles ont été réalisées en totalité par le chercheur dans un endroit propice au déroulement d’une telle rencontre, et ce, pour donner suite à la prise d’un rendez-vous. Le lieu choisi permettant le déroulement de l’entrevue sans interruptions extérieures et tout en conservant la confidentialité des participantes.

Les entrevues ont été enregistrées sur support numérique et retranscrites par le chercheur sous forme de verbatim en vue de permettre une analyse détaillée des réponses verbales à l’aide du logiciel NVivo 11.

Nous décrirons dans les lignes qui suivent le modèle retenu pour l’analyse de ces verbatim.

5. L’ANALYSE DES DONNÉES

5.1. L’analyse de contenu

L’analyse des données constitue une étape nécessitant un travail d’envergure. Pour reprendre les propos de Paillé (1996), soulignons que dans le contexte d’une recherche qualitative « l’analyse des données est l’opération la plus déterminante » (p. 180).

Concernant le présent mémoire, il s'agit ici de saisir le sens des données qualitatives recueillies à la suite des entrevues semi-dirigées tenues avec les participantes.

Pour cette étape, nous avons retenu l'approche de l'analyse de contenu développée par l'Ecuyer (1990). Une fois les données collectées et transcrites en verbatims, notre travail a suivi ces étapes : lectures préliminaires et établissement d'une liste des énoncés, choix et définition des unités de classification, processus de catégorisation et de classification, quantification et traitement statistique, description scientifique et, finalement, interprétation.

La première étape a donc consisté en plusieurs lectures consécutives du matériel recueilli. Cela nous permettant, selon l'Ecuyer (1990), de « [nous] donner une vue d'ensemble du matériel » (*Ibid.* p. 57) ainsi que de « pressentir le type d'unité informationnelles à retenir » (*Ibid.* p. 58). Dans notre cas, cette première étape nous a permis de découper le matériel en paragraphes complets. Ces derniers correspondant aux réponses associées aux questions posées par le chercheur. Nous avons donc établi ici ce que Van Kaam (1959, dans L'Ecuyer, 1990) appelle une « liste des énoncés ».

Les résultats de cette première familiarisation avec le matériel, cette liste des énoncés, sont présentés dans la figure suivante.

Nœuds	
★	Nom
○	1. Conceptions générales de la PC
+	10. PC dans les disciplines (peu)
○	11. Transversalité PC dans DA
○	12. Transversalité DA dans disciplines
○	13. Développement PC général (stratégies positives)
○	14. Développement PC général (stratégies négatives)
○	2. Caractéristiques de la PC
○	3. Caractéristiques d'une absence de PC
○	4. Développement caractéristiques de la PC
○	5. TABLEAU_Caractéristiques de la PC (plus représentatives)
○	6. TABLEAU_Caractéristiques de la PC (moins représentatives)
+	7. PC dans les DA (beaucoup)
+	8. PC dans les DA (peu)
+	9. PC dans les disciplines (beaucoup)

Figure 3 : liste des énoncés

La seconde étape de notre analyse a consisté choisir et définir des unités de classification. Les critères de choix de ces unités sont dictés « par les objectifs mêmes de la recherche » (L'Ecuyer, 1990, p. 59). Pour rappel, dans le cadre de ce travail, ces objectifs sont au nombre de trois : Décrire les différents éléments constituant les conceptions qu'ont de futur(e)s enseignant(e)s au préscolaire et au primaire de l'UdeS au sujet de la PC; Identifier les moyens permettant de développer la PC des élèves privilégiés par de futur(e)s enseignant(e)s au préscolaire et au primaire de l'UdeS; Distinguer le caractère général (commun à tous les DA) ou spécifique (propre à un DA) au sein de la conception de la PC évoquée par de futur(e)s enseignant(e)s au préscolaire et au primaire de l'UdeS.

Les unités de classification retenues sont ici des unités de sens. L'unité de sens ayant la particularité d'être « constamment et exclusivement liée à l'identification des éléments du texte possédant un "sens complet" en eux-mêmes » (L'Ecuyer, 1990, p. 61).

L'étape suivante, celle de la catégorisation, représente l'étape cruciale de toute analyse de contenu (L'Ecuyer, 1990). Pour ce faire, nous avons retenu la forme des catégories mixtes décrite par l'Ecuyer. En effet, cet auteur distingue trois modèles de

catégorisations différents : le modèle ouvert où les catégories sont absentes au départ et induites de l'analyse, le modèle fermé où les catégories d'analyse sont prédéterminées et, finalement, le modèle des catégories mixtes à l'intérieur duquel des catégories préexistantes sont doublées de catégories à induire.

Ce choix nous a permis de partir d'un modèle qui nous a servi de guide, « mais qui reste souple, ouvert à toutes les nouvelles particularités susceptibles d'entraîner des modifications substantielles dans l'organisation des catégories préexistantes » (L'Ecuyer, 1990, p. 76). Dans notre cas ce guide de départ, qui émane d'une partie notre cadre de référence, est le suivant.

5.1.1. Grille d'analyse :

Notre grille d'analyse est inspirée des travaux de Gagnon (2008), Coutu (2013) et Gagnon et Yergeau (2016). Cette option a été retenue car cette grille a déjà été expérimentée à plusieurs reprises et validée. Cela fut initialement le cas dans la cadre d'une étude, celle de Gagnon (2008), ayant pour objet la transversalité de la PC comme compétence en éducation. Notre recherche présentant une thématique et un cadre de référence proche cette dernière, il nous a semblé pertinent de retenir cet outil. Cette grille d'analyse sera également enrichie, étoffée, à partir du moment où d'autres dimensions émergeront des données (Savoie-Zajc, 2011). Cette grille est présentée dans l'annexe F.

Suite à l'étape de classification dans les différentes catégories retenues dans notre grille d'analyse aurait du venir l'étape de la quantification et du traitement statistique. Or, selon les propos de L'Ecuyer (1990), nous nous sommes retrouvés dans un cas de figure où cette étape est devenu facultative. En effet, selon Berelson (1952, dans L'Ecuyer, 1990, p.99), « lorsque l'analyse est faite sur des "échantillons restreints ou incomplets" (p. 121), c'est-à-dire lorsque les groupes sont tellement petits et que les fréquences ainsi obtenues [sont] tellement faibles » une analyse quantitative n'a pas de réelle signification.

Notre échantillon étant de taille restreinte, 4 participantes, nous avons donc pris la décision de passer à l'étape suivante de l'analyse de contenu : celle de la description scientifique ou analyse qualitative. Dans notre cas, nous avons retenu uniquement la partie analyse qualitative car, comme le souligne l'Ecuyer, lorsqu'« il n'y a pas eu de quantification au cours de l'étape précédente, l'étape de la description scientifique ne comprend qu'une analyse qualitative » (1990, p. 101).

Finalement, l'étape de l'interprétation sera développée dans notre partie intitulée Discussion (p. 86 de ce présent travail). Nous nous situons dans la lignée de ce que l'Ecuyer (1990, p. 111) appelle l'interprétation basée sur des construits ou modèles théoriques. En effet, nous basant sur notre cadre de référence, nous discuterons des résultats de l'analyse descriptive afin de « faire ressortir les significations particulières qui peuvent apparaître sous ces éclairages nouveaux » (*Ibid.*).

6. LES DIMENSIONS ÉTHIQUES

Par le fait que le sujet humain occupe une place importante dans les recherches liées au domaine de l'éducation, les questions éthiques y sont prégnantes. À l'instar de Van der Maren (2003), nous pensons d'ailleurs que « [l]e chercheur en éducation est doublement concerné par l'éthique : il a non seulement une responsabilité morale en tant que chercheur, il doit aussi en assumer une en tant qu'éducateur » (p. 223).

Afin que notre recherche suive des principes éthiques clairs, nous nous sommes appuyés sur les grandes lignes de ce que Hobeila (2011, p. 48) considère comme « le principal texte normatif en matière d'éthique de la recherche dans le milieu universitaire canadien ». Il s'agit de *L'énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* (ÉPTC). Ce texte indique trois grands principes à suivre : le respect des personnes, la préoccupation pour le bien-être et la justice.

6.1. Le respect des personnes

Comme le souligne Hobeila (2011, p. 48), « [d]ans la pratique, ce principe se traduit concrètement par la notion de consentement libre, éclairé et continu ». Nous définirons dans les lignes qui suivent ce que nous mettons en place afin d'obtenir ce consentement libre, éclairé et continu.

Le consentement libre est celui qui est donné volontairement (Hobeila, 2011). Ce consentement se fonde sur une décision où la participation à la recherche représente un choix véritable hors de toute influence (Hobeila, 2011).

À cet effet, notre population à l'étude n'est pas considérée comme captive ou sous influence. Les étudiant(e)s sont, et demeurent, libres de participer ou non à cette étude. De plus, la participation, ou non-participation, à cette étude n'entraîne aucune conséquence négative ni aucun préjudice envers l'étudiant(e). Ces éléments sont d'ailleurs exprimés à différentes reprises dans le processus de la recherche. Nous les retrouvons dans la lettre d'information qui accompagne le recrutement des participantes et ils sont également rappelés au début de chacune des entrevues semi-dirigées.

Par consentement éclairé, le rapport ÉPTC entend que le chercheur doit « divulguer aux participants éventuels ou aux tiers autorisés tous les renseignements pertinents leur permettant de prendre une décision éclairée relativement à leur participation au projet de recherche » (p. 32).

Le formulaire de consentement, signé par chaque participante de l'étude (annexe G), fera office d'outil d'information permettant aux participantes de prendre la mesure de ce qui est attendu d'eux et d'y souscrire en toutes connaissances de cause.

6.2. La préoccupation pour le bien-être

La préoccupation pour le bien-être se traduit par « le devoir d'éviter, de prévenir ou de réduire les préjudices que peuvent subir les participants » (Hobeila, 2011, p. 51).

Dans le cas de cette étude, et en accord avec l'avis émis par le Comité d'éthique de la recherche de l'université de Sherbrooke, nous considérons que les risques encourus par les participants et les participantes sont sous le seuil de risque minimal. Bien que la notion de risque minimal soit difficile à circonscrire (Harrison, 2004), nous rejoignons ici les propos de l'ÉPTC qui avance qu'une recherche est dite à risque minimale lorsque les risques découlant de la participation à celle-ci ne sont pas plus élevés que les risques inhérents à la vie quotidienne du participant.

Le respect de la vie privée et notamment la protection des renseignements personnels constitue un autre élément du bien-être des participants (Hobeila, 2001). Un soin particulier sera donc apporté à la confidentialité des données recueillies. Ainsi, chaque participant se voit attribuer un code alphanumérique. Ce code est également associé à l'enregistrement numérique effectué avec le participant dans le cadre de l'entrevue semi-dirigée. Une fois les entrevues effectuées, les enregistrements seront transférés sur un disque dur externe conservé sous clés dans un classeur et uniquement accessible au chercheur principal.

6.3. La justice

Décrit dans l'ÉPTC, ce principe vise à ce qu'« aucun segment de la population ne subisse une part excessive des inconvénients causés par la recherche ni ne soit privé des avantages des connaissances issues de la recherche » (p. 11). Ce principe concernant essentiellement le processus de sélection des participants, nous nous sommes donc assurés que celle-ci se fasse en fonction de critères d'inclusion et d'exclusion qui répondent aux objectifs de la recherche et non « sur des bases autres que méthodologiques ou scientifiques » (Hobeila, 2011, p. 55).

RÉSULTATS

Le présent chapitre a pour objet la présentation des résultats de l'analyse de contenu effectuée sur les données recueillies auprès de nos participantes. Cette dernière sera présentée en trois sections. La première sera constituée des éléments de réponse à notre premier objectif spécifique de recherche et décrira les différents éléments constituant les conceptions qu'ont de futur(e)s enseignant(e)s au préscolaire et au primaire au sujet de la PC. La seconde portera sur les éléments liés à l'identification des moyens permettant de développer la PC des élèves privilégiés par ces futur(e)s enseignant(e)s. Enfin, la dernière section de ce chapitre se centrera sur la distinction entre le caractère général (commun à tous les DA) ou spécifique (propre à un DA) de la conception de la PC évoquée par nos participantes.

1. LES CONCEPTIONS DE LA PENSÉE CRITIQUE

1.1. La pensée critique de l'enseignant

Pour les participantes, la PC fait appel à six composantes présentes dans notre grille d'analyse. Il s'agit de la composante évaluative, de la composante contextuelle, de la composante métacognitive, de la composante épistémique et de la composante critère. À cela s'ajoute des composantes liées à l'information, à l'ouverture d'esprit, au jugement et à l'autonomie de la pensée. Le tableau suivant illustre ces éléments.

Tableau 6

Les composantes de la PC de l'enseignant

Composantes de notre grille d'analyse	Nouvelles composantes
L'évaluation	Une pensée informée
Le contexte	Une ouverture d'esprit

La métacognition	Une pensée autonome
L'épistémie	Une pensée qui émet un jugement
Les critères	
L'autocritique	
Composantes absentes	
L'éthique	
L'autocorrection	

Les participantes indiquent que la PC est un processus où l'on analyse, où l'on évalue en faisant des liens entre plusieurs éléments, plusieurs situations. Nous pouvons avancer qu'il s'agit ici de prendre en compte, si ce n'est le contexte dans son ensemble, au moins des éléments importants de ce dernier. Comme l'indique P3, il s'agit d'être « capable d'analyser de mettre ensemble plusieurs éléments, situations » (ligne 18).

Mais, faire preuve de PC, c'est également être conscient que faire des liens entre plusieurs éléments implique qu'il faut garder à l'esprit que certains éléments peuvent être manquants. Cette conscience d'une absence d'éléments est exprimée par P4 pour qui faire preuve de PC c'est « [d']être capable de... Ok, heu... il me manque des éléments pour être en mesure par exemple de d'évaluer telle situation » (ligne 43). La PC ferait donc référence, toujours selon la même participante, à cette « capacité de voir l'ensemble » (ligne 13). Il est donc question d'une pensée qui met en évidence les cadres de références, les circonstances, comme le rappelle P4 : « moi je trouve que ne pas prendre en compte le contexte d'une situation c'est complètement perdre toute l'analyse d'une situation » (ligne 262).

P3 parle explicitement d'évaluation dans les lignes qui suivent :

C'est ça mon problème parce que la PC évalue au départ je me suis dit non sauf que elle évalue des éléments des informations alors oui. Elle n'évalue pas pour mettre une note mais elle évalue dans le sens est-ce que ça a des valeurs ou non ou moins de valeur. (ligne 155)

La PC fait également appel au volet métacognitif car la PC définie par les participantes s'intéresse à ses propres actions, ses démarches ou ses processus de pensée. Ainsi, faire preuve de PC, c'est dépasser la première impression et employer une démarche rigoureuse, souvent reliée à la démarche scientifique, une démarche de questionnement. P3 l'indique dans les propos suivants : « c'est ça quelqu'un qui ne s'arrête pas aux premières impressions non plus » (ligne 58). P2 illustre cette idée par la phrase suivante : « Heu c'est pas juste se baser comme sur une première impression ou sur un premier... » (ligne 6). Pour dépasser cette première impression, les participantes font référence à la mise en place d'une démarche rigoureuse, une démarche qualifiée de scientifique. C'est, comme le remarque P1, employer une démarche scientifique : « Là je pense plus, ça me fait penser plus à une rigueur scientifique ou à... J'ai une hypothèse là... J'appuie sur des faits, je fais des tests pour savoir si mon hypothèse est vraie. » (ligne 11). Cette même participante indique également une dimension épistémologique de la PC : Pour P1, « critique pour moi ça me sonne comme... Se poser la question. C'est savoir comme tu as une opinion sur quelque chose, mais est-ce que c'est basé sur de quoi ? » (ligne 9).

Parallèlement à ce volet métacognitif, la PC évoquée par les participantes est liée à une attitude où la recherche d'information est omniprésente. La PC est une pensée qui s'informe. C'est une pensée qui creuse plus, qui réfléchit comme l'avance P2 :

Heu on dirait que j'ai pas de mots qui me viennent là. Heu... C'est ça on dirait que c'est quelque chose que tu vas creuser plus que tu vas réfléchir que tu vas peut-être peser le pour le contre et que tu vas chercher d'autres informations pour heu... Te faire une... C'est ça une pensée plus critique là. (ligne 7)

Cette attitude visant à la recherche d'information est liée à la nécessité d'avoir une ouverture d'esprit. La participante P1 le formule dans ces propos : « Je pense que quand tu es capable de faire de la pensée critique c'est quand tu as une ouverture sur le monde. Quand tu es capable de.... de t'intéresser.. » (ligne 356). C'est la même idée qui est reprise

par P4 : « Je trouve que c'est d'être capable, je trouve que là... D'être critique... C'est aussi d'avoir une ouverture d'esprit. » (ligne 85).

Les différentes composantes de la PC évoquées en amont par les participantes ont comme résultat principal un jugement, une prise de position. Ces derniers sont décrits comme propres à chacun, mais devant être soumis à l'échange avec les autres. Les participantes évoquent également l'idée d'une pensée autonome.

Dans cet ordre d'idée P1 avance : « Ben moi j'ai en tête que pensée critique c'est jugement.... genre... réfléchir... genre... j'ai plus en tête...changer de position. Ou approfondir son point... Y'aurait quoi d'autre... Prendre position » (ligne 281). Elle développe l'idée que ce jugement doit être soumis à évaluation dans les propos suivants : « Pis, pensée critique c'est amener son propre jugement et après ça, le mettre dans l'arène de la conversation et dire est-ce que c'est bon ce que je pense ou est-ce que c'est pas bon? » (P1, ligne 332). Une autre participante évoque également cette idée que le jugement ne doit pas être définitif. P4 énonce :

Mais ce n'est pas juste de le dire Ho moi j'ai décidé que c'est ça et c'est comme ça non c'est pas ça je pense que l'aspect critique c'est vraiment de heu Ok là il y a tel élément puis il faut être capable d'avoir un heu.. Je dirais que c'est un jugement éventuellement même de développer mais c'est plus que ça. C'est comme difficile un peu à expliquer je trouve... (ligne 47)

Ce jugement est considéré propre à chacun. La PC amène aussi à se forger sa propre opinion des choses. Pour P3, « la PC va être vraiment ce qui va nous aider à porter notre jugement dans divers aspects de notre vie mais en enseignement aussi » (ligne 57).

La PC est une pensée autonome, qui ne se laisse pas influencer et qui amène à une liberté d'expression, une expression sans contrainte. Liberté allant même pour le participante 1 à ne pas suivre le système, à remettre en question. Pour P1 : « Pensée critique, moi je pense à une pensée autonome. C'est une personne qui peut avoir une opinion sur quelque chose, pis de... qui peut l'exprimer avec liberté sans-contrainte. » (ligne 8). Cette

idée de remise en question est également développée dans ces termes « la personne remet en question ce qui a toujours été comme, traditionnellement été comme ça. » (ligne 74).

La PC est une pensée qui est informée, qui voit d'autres points de vue dans une recherche de vérité, qui ne s'arrête pas aux premières impressions en recherchant la vérité. P2 le dit dans les lignes qui suivent :

Ça c'est une pensée qui est informée. C'est ça. Se renseigner pour être capable de se faire une... une critique de ça plus claire là quand tu es informé sur des sujets...tu peux être capable de... c'est ça d'avoir une critique par rapport à ça. Pas juste Oh c'est ça que je vois, c'est ça qui est vrai. (ligne 15)

Ainsi, ce ne serait pas simplement de regarder la première information mais «d'aller plus loin. Puis de s'informer. Il y a ça, ça, ça qui existe » (P2, ligne 22).

La PC qui est évoquée par les participantes comporte également un volet autocritique amenant à la remise en question. Deux participantes l'évoquent dans les lignes qui suivent :

C'est ça j'en ai pas beaucoup parlé, mais c'est vraiment l'introspection. Pour moi on dirait que c'est la base d'être capable de réfléchir sur ce que l'on fait puis de se poser des questions. Puis de se poser des questions c'est ça se remettre en question pour éventuellement s'améliorer. (P2, ligne 191).

Mais je pense que d'avoir un esprit critique c'est aussi de se remettre comme nous en question puis dire... Hey attend un petit peu, est-ce que j'ai une bonne intervention? Parce que je trouve ça dangereux les enseignants que ne se remettent jamais en question qui... Je trouve que ça limite beaucoup aussi. (P4, ligne 89)

1.2. La pensée critique de l'élève

Lorsque l'on aborde la question de la PC chez les élèves, différentes composantes émergent : la PC est liée à une façon de penser où différents éléments sont mis en relation, à l'opinion et à son expression. Le tableau suivant illustre les différentes composantes abordées.

Tableau 7
Les composantes de la PC de l'élève

Composantes de notre grille d'analyse	Nouvelles composantes
L'épistémie	Les idées nouvelles
Le contexte	La propension à l'échange, la discussion
L'évaluation	L'affirmation et la défense d'une opinion
Composantes absentes	
Les critères	
L'autocritique et l'autocorrection	
La métacognition	
L'éthique	

La PC des élèves est, tout comme la conception de la PC évoquée pour les enseignants, une pensée qui prend racine sur la mise en relation de plusieurs éléments et qui est argumentée. Ainsi, pour P2, c'est :

on a regardé ça l'autre fois sous tel angle puis là on voit quelque chose d'autre sous un autre angle fait qu'il est capable de faire un peu le lien entre deux événements qui se ressemblent quelque chose qui est presque pareil mais vu sous différents angles. Je verrais ça comme ça. (ligne 67)

Une autre participante énonce dans les propos qui suivent l'idée que la PC est basée sur des arguments :

J'en ai vu quelques-uns des élèves que ho ok il a un niveau plus élevé ils sortent du cadre je dirais souvent que c'est pas juste c'est penser par soi-même

c'est beaucoup, mais pas juste de dire quelque chose qui n'est pas basé sur rien. Il faut quand même que ça soit basé sur des arguments. (ligne 71)

La PC est aussi synonyme d'idées nouvelles, d'avenues inexplorées comme le rapportent les participantes suivantes. Pour P2, les nouveaux questionnements des élèves seraient un indicateur de PC : « Quand ils nous amènent des nouvelles idées ou des nouveaux questionnements que je ne m'y serais pas attendue que là je me dis. Ah... C'est là que je le verrais » (ligne 102).

L'expression de la PC se verrait également lorsque l'élève démontre qu'il a mis en place une démarche de résolution de problème Pour P2 : « Essayer de réfléchir sur ce qu'il fait puis heu essayer de trouver des solutions aussi quelqu'un qui est en démarche de résolution de problème. C'est comme ça que je perçois la PC. » (ligne 158).

La PC de l'élève s'exprime aussi par une attitude tournée vers l'échange, la discussion. P1 remarque d'ailleurs qu'un élève silencieux ne permet pas de voir s'il fait preuve de PC : « Ben premièrement qui...ben il faudrait d'abord qu'il jase pour que je puisse l'entendre. Tsé parce que s'il pense oui il peut avoir une pensée critique, mais s'il dit rien, pis sont... » (ligne 98).

L'élève qui fait de preuve de PC est capable de dire non, de s'affirmer face au courant dominant. Les propos de la participante P3 illustre ce fait :

Tsais de dire qu'un élève qui n'a pas de PC va être un élève qui va suivre le troupeau. Tout le temps. Sans savoir pourquoi. Celui qui va en avoir un va être capable de dire à un certain moment non ce n'est pas le bon choix. (ligne 45)

Plus encore que le fait de dire non, l'élève qui fait preuve de PC peut être tenace dans son affirmation comme le souligne P3. Outre sa liberté d'expression, il démontre une certaine obstination : « Qu'il est libre de s'exprimer, de s'affirmer, qu'il réfléchit, qui s'ostine. Tsé je vois que là il s'obstine sur une règle ou qu'il demande pourquoi là je me dirais ah OK, il réfléchit. Pour moi c'est de la pensée critique. » (P3, ligne 48).

2. DÉVELOPPER LA PENSÉE CRITIQUE DES ÉLÈVES

Pour les participantes la PC se développe par des pratiques dialogiques, l'échange mais également par la confrontation des élèves à des sources différentes. Bien que reconnaissant que les adultes ont un rôle important à jouer dans ce développement, les participantes admettent que celui-ci peut se heurter à l'obstacle de l'âge des enfants.

Pour développer la PC de leurs élèves, les participantes semblent privilégier les pratiques dialogiques (PPE, CRP, débats, groupes de réflexion, etc.). Comme le souligne P1 : « Tu le fais discuter, tu lui amènes des thèmes, tu fais des petits groupes de réflexion. Des petites recherches » (ligne 165).

La pratique du dialogue philosophique semble privilégiée par son côté permettant notamment la structuration des processus de pensée. Pour P4 :

Ça demande beaucoup et je trouve que la PPE... Là où est-ce que je veux en venir c'est que tu sais juste ce que je veux dire c'est que ça doit amener à préciser ta pensée et je trouve que l'esprit critique doit t'amener aussi à préciser ta pensée mais je pense qu'il y a des étapes à suivre. (ligne 168)

Une autre participante fait également référence à la PPE comme outil de développement de la PC. Ainsi, pour P1 : « Moi, ce que j'aime beaucoup, mais là...C'est sur dans les CRP, on va dire... On va faire des comités de recherches philosophiques. Ça je trouve que c'est super intéressant. Amener des situations aux élèves, puis ensuite en débattre» (ligne 351).

Pour P2, ces pratiques discursives doivent également permettre une autocorrection. Il s'agit de :

faire différentes activités comme un débat, puis heu qu'il y ait des opinions différentes puis là on essaye de débattre. Mais un débat aussi quand tu peux changer d'opinion ça c'est le fun ou un débat quatre coins que tsé qui a des nuances là c'est pas toute pour ou toute contre puis non oh oui telle ou telle chose bah il y a telle chose aussi ça c'est le fun à développer la nuance là là-dedans. Pour moi c'est ça la PC. (ligne 159)

Pour P2, l'adulte joue le rôle d'animateur en alimentant la curiosité des élèves avec des questions. Pour P3, c'est également à l'adulte qu'incombe le rôle de développer la PC

de l'élève : « Alors je pense que c'est vraiment par le biais des adultes qu'on peut développer notre PC quand on est jeunes. Mais plus on le travaille, plus on peut devenir autonome dans ce processus-là » (ligne 114).

Néanmoins, les participantes, tout en reconnaissant l'importance de développer la PC, voient un obstacle à cette action. Celui-ci se trouve être l'âge des élèves. Cependant, les éléments avancés par les participantes sont contradictoires. Ainsi pour P4 cela est plus difficile avec les plus petits comme l'illustre l'extrait suivant :

Mais je pense que les plus petits c'est à mes yeux pour moi c'est plus difficile mais je pense qu'il faut le faire pour justement qu'il y ait un esprit encore plus critique quand ils ont 12 ans. Qu'ils soient capables encore plus de... D'analyser, d'être capable de voir une situation... (ligne 208)

Alors que pour P2 c'est plus facile avec les jeunes :

Bah là mettons à partir de 4 ans parce que c'est un peu à partir de cet âge-là au primaire là. Heu... Bah tu sais, tranquillement, ça va prendre différent degré aussi là. Mais parce que vu qu'ils ont très ouverts déjà curieux de garder ça d'alimenter avec des questions un peu comme le développer. J'ai l'impression que c'est plus facile plus on commence jeune avec des enfants. On dirait que plus on vieillit des fois c'est plus difficile. (ligne 172)

Ainsi, lié à l'idée des pratiques discursives, pour la participante P1, le développement de la PC peut se faire dès que l'enfant peut s'exprimer. Elle l'illustre par ces propos : « Ah oui, au moment où l'enfant peut commencer à s'exprimer il peut le développer c'est clair » (ligne 159).

3. PENSÉE CRITIQUE GÉNÉRALE OU SPÉCIFIQUE

Les réponses fournies pour cette partie du questionnaire ne nous ont pas permis de faire la distinction entre le caractère général ou spécifique de la PC en fonction des DA. Cette situation sera analysée plus tard dans ce travail au sein de la partie intitulée les limites de la recherche.

Les données recueillies nous permettent néanmoins de dire que les participantes ont reconnu l'importance de développer la PC dans toutes les disciplines. Ainsi, pour P3, la PC pourrait être appliquée à toutes les disciplines. Cette participante ajoute que l'éducation à la PC devrait être faite de façon continue, car « [C]c'est comme l'éducation à la vie. » (ligne 294). Pour ce faire, la participante indique qu'il faut le faire de manière différenciée sans préciser comment : « Dans toutes les disciplines oui mais ça dépend comment » (ligne 496). Une autre participante rejoint ce point que la PC est nécessaire dans toutes les disciplines car « ça prend un œil critique sur tout » (P1, ligne 435). Cette même participante avance que la PC est propre à chacun et que seul son champ d'application change. Selon ses propos : « Oui, parce que c'est basé sur qui tu es, comment tu t'exprimes. C'est juste que c'est comme si on changeait de sujet c'est tout. » (ligne 476).

DISCUSSION

La discussion des résultats sera présentée selon une structure analogue à la section présentation des résultats. Nous aborderons donc la description de la conception de la PC chez qu'ont de futur(e)s enseignant(e)s au préscolaire et au primaire de l'UdeS, l'identification des moyens permettant de développer la PC des élèves et, finalement, la distinction entre le caractère général (commun à tous les DA) ou spécifique (propre à un DA) au sein de la conception de la PC évoquée par les participantes. Ces trois sections seront mises en relation avec notre cadre de référence.

1. LA CONCEPTION DE LA PENSÉE CRITIQUE DES PARTICIPANTES

Les données recueillies nous amènent à considérer que les participantes ont une conception de la PC incomplète, superficielle et variable. Incomplète car certaines composantes de notre grille d'analyse ne sont pas apparues, superficielle car les composantes que nous avons repérées semblent parfois peu ou pas approfondies et variable car la conception de la PC évoquée par les participantes diffère si l'on parle de l'enseignant ou de l'élève.

1.1. Une pensée critique incomplète

Dans le cadre de cette partie de la discussion, nous avons choisi de nous intéresser plus particulièrement aux éléments absents de la conception de la PC ainsi qu'aux éléments ne faisant pas partie de notre grille d'analyse mais qui sont apparus dans les entrevues.

1.1.1. Éthique et autocorrection

Le premier élément abordé sera celui lié à la composante éthique qui n'a pas été évoquée par les membres de notre échantillon. Pour rappel, il s'agit ici des éléments liés à la prise en compte des dimensions éthiques d'une question. Le bien, le bon, le mauvais, etc. sont autant d'éléments faisant partie de cette composante. En mettant notre recherche en parallèle avec celle effectuée par Coutu (2013), nous constatons que nos résultats divergent. Ainsi, alors que nos données n'évoquent aucunement la compétence éthique celles de Coutu (2013) la cite parmi les pratiques majoritaires de la PC. Elle est associée aux pratiques évaluatives et aux conceptions épistémologiques. Nous posons l'hypothèse que cette différence s'explique en partie par le fait que notre recherche visait la connaissance des conceptions de la PC des participantes dans un cadre éducatif large alors que celle de Coutu était liée à un domaine particulier, celui de l'ÉRE. Il serait intéressant de savoir si cette composante éthique apparaît dans d'autres domaines.

Une autre composante n'a pas été évoquée : la composante autocorrection. Bien que les participantes aient évoqué le volet autocritique qui consiste à porter un regard évaluatif sur ses propres pratiques, la notion de changement qui pourrait suivre, le volet autocorrectif, n'est pas abordée. Il s'agit d'une attitude que l'on retrouve parmi celles propres à la PC selon Ennis (1987) qui consiste à modifier une position quand les faits le justifient ou qu'on a des raisons de le faire. Cela nous amène à nous poser la question de savoir si les participantes auraient, ou n'auraient pas, changer leur position pour donner suite au processus d'autocritique.

1.1.2. L'ouverture d'esprit

L'ouverture d'esprit fait partie des composantes évoquées par les participantes. Néanmoins, cette ouverture d'esprit n'est pas définie si ce n'est par le fait d'avoir une ouverture sur le monde et le fait qu'elle soit en lien avec la recherche d'informations. Si c'est une des attitudes propres à la PC comme le souligne Ennis (1987), nous ne pouvons déterminer quelle forme elle prend précisément pour les participantes. Est-ce une ouverture

à toutes les idées, pensées, informations, ou bien est-ce une ouverture à seulement certaines idées, pensées, informations résultats d'un processus de sélection préalable établi selon certains critères?

1.1.3. L'émission d'un jugement

Nous retrouvons à plusieurs reprises dans le discours des participantes un lien entre la PC et le fait d'arriver, chez l'enseignant, à un jugement. Nous développerons dans une partie à venir le fait que, chez l'élève, il est plutôt fait référence à une opinion. Pour l'instant, nous constatons surtout que le jugement évoqué par les participantes est similaire au jugement évoqué chez Lipman (2011).

1.2. Une pensée critique différente

Les données recueillies nous ont permis de constater que la conception de la PC des enseignants est plus large, voire complète, lorsqu'il est fait référence à leur propre personne. Lorsque l'on aborde le concept de PC en prenant les élèves comme référence, nous constatons que moins de composantes de notre grille d'analyse sont nommées et, parallèlement, que moins de nouvelles composantes apparaissent.

1.2.1. Une pensée critique plus incomplète

Alors que la conception de la PC de l'enseignant est présentée avec 10 composantes dont 6 faisant partie de notre grille d'analyse (épistémie, contexte, évaluation, métacognition, critères et autocritique), la conception de la PC de l'élève ne compte que 6 composantes dont 3 faisant partie de notre grille d'analyse (épistémie, contexte et évaluation).

Nous ne pouvons dire exactement sur quoi se fonde cette différence, mais nous envisageons deux hypothèses. La première tient au fait qu'il est possible qu'il soit plus aisé pour nos participantes de se faire une idée de ce qu'est leur propre PC plutôt que d'imaginer

ce qu'elle est chez les élèves. La seconde, et dernière, part de l'idée que les participantes malgré le fait qu'elles expriment une idée incomplète de ce qu'est la PC ont quand même été exposées dans leur formation à l'évocation et à un certain développement de cette dernière.

1.2.2. L'importance de l'opinion

Une des principales différences relevée entre les deux conceptions est que celle de l'enseignant aboutit à un jugement et que celle de l'élève aboutit à une opinion. Autre point, alors que le jugement est considéré par les participantes comme soumis à discussion et au changement, l'opinion de l'élève peut être maintenue malgré la confrontation à des idées démontrant la faiblesse de cette dernière.

Cela soulève une interrogation quant à l'évaluation de la PC par l'enseignant : Si l'enseignant part du principe qu'un élève qui exprime son opinion, exprime une certaine PC, sera-t-il amener à le questionner, à creuser cette opinion? En d'autres mots, si l'opinion est considérée comme le produit de la PC, en vient-on à dire que toutes les opinions se valent et n'est-on pas enclin à ne pas interroger ces opinions?

2. LES MOYENS PERMETTANT DE DÉVELOPPER LA PENSÉE CRITIQUE DES ÉLÈVES

Le développement de la PC des élèves prendrait appui sur deux axes : des pratiques dialogiques et un rôle central de l'adulte.

2.1.1. La place de l'échange

Abordée par toutes les participantes, la pratique d'échanges et de dialogues semble le moyen principal de développer la PC des élèves. Prenant appui sur des sources variées, point que nous développerons dans le point suivant, les pratiques discursives serait l'outil privilégié par les participantes. Nous constatons que ce point de vue que ces propos sont proches des travaux de Daniel *et al* (2005) concernant le processus développemental de la PC dialogique.

2.1.2. *Place de l'adulte*

Les participantes soulignent que le rôle de l'adulte dans le développement de la PC des élèves est important. Par son questionnement, et dans le cadre des pratiques dialogiques évoquées plus tôt, il permettrait à l'élève de développer sa PC.

Nous constatons qu'aucune précision n'est apportée quant aux types de questionnement. Interroge-t-on la provenance des documents? L'opinion émise par l'élève? Ce questionnement est-il effectué dans l'attente d'une « bonne réponse »? Si l'on considère que le questionnement de l'élève est un élément de développement de celui-ci, il nous semble judicieux de préciser quel est la nature de ce dernier et quel est son objectif. De plus, en nous référant aux travaux de Gagnon (2011b), il semble que le questionnement soit lié à certains rapports aux savoirs. L'adulte qui questionne pour développer la PC de l'élève le fait-il de la même façon en mathématique et en éthique? Ce rapport au questionnement mériterait d'être exploitée plus profondément dans le cadre d'une autre recherche.

3. PENSÉE CRITIQUE GÉNÉRALE OU SPÉCIFIQUE?

Comme énoncé précédemment nous ne pouvons, dans le cadre de cette recherche, distinguer un caractère général ou spécifique associé à la conception de la PC de futur(e)s enseignant(e)s au préscolaire et au primaire. Nous déployons dans la partie suivante, intitulée les limites de la recherche, un début d'explication.

4. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

L'emploi d'un devis de type qualitatif recèle son lot d'avantages, mais également de limites. Dans le cadre de ce travail, ces dernières se situent au niveau de l'échantillon, du lieu, de l'outil de la collecte de données ainsi que de la présence possible d'un biais de désirabilité sociale.

La première limite relevée se situe au niveau de la taille de l'échantillon. En effet, celui-ci se compose de quatre participantes sur une population total d'environ cent-cinquante étudiants. Nous analysons cet état de fait en rapport avec la période où s'est déroulée la recherche. Les potentiels participants ont été contactés tardivement, soit la dernière semaine de leur formation initiale. À ce moment, dix étudiants ont manifesté leur intérêt. Malheureusement, quelques semaines plus tard, au moment de passer les entrevues semi-dirigées, seuls quatre d'entre eux ont répondu positivement à notre appel. Nous nous sommes alors retrouvés confrontés à la réalité de jeunes professionnels entrant sur le marché du travail et ne disposant plus forcément de temps, ou de volonté, pour participer à cette recherche. Conséquemment, il serait pour le moins hasardeux de vouloir généraliser ces résultats à l'ensemble de la population étudiée.

La limite suivante se situe au niveau de notre lieu de recrutement. Alors que notre travail s'est centré sur le programme de formation offert à l'UdeS, il pourrait être pertinent de l'élargir à d'autres universités québécoises. En effet, bien que les structures des programmes puissent différer, ces derniers sont tous régis par les mêmes cadres quant aux compétences à développer. Il pourrait donc être pertinent de reproduire cette recherche sur un échantillon plus important tant au niveau de l'UdeS qu'en élargissant à d'autres universités québécoises.

La limite présentée maintenant concerne notre outil de collecte de données. Bien que mûrement réfléchi et testé en amont, nous nous sommes aperçus que les données obtenues ne permettaient de répondre que partiellement et superficiellement à notre troisième objectif spécifique de recherche qui consistait à identifier le caractère général (commun à tous les DA) ou spécifique (propre à un DA) de la conception de la PC évoquée par des futur(e)s enseignant(e)s au préscolaire et au primaire. Notre instrument présente donc une déficience au niveau de la validité d'une partie de la mesure. La validité étant entendue comme la capacité de l'instrument « à mesurer réellement ce qu'il est censé mesurer » (Aktouf, 1987, dans Lenoir *et al.*, 2012, p. 240).

Nous pensons que cela est dû à deux éléments. Le premier tient au fait que notre instrument aurait mérité d'être testé auprès de plus d'une participante avant de commencer

notre collecte. Cela aurait probablement permis de le rendre plus adéquat avec nos attentes. Le deuxième élément qui peut expliquer ce défaut de validité tient au fait que les participantes, dans leur pratique, raisonnent en fonction de disciplines et non en fonction de DA. Il en découle que les réponses obtenues aux questions concernant les DA et le caractère général ou spécifique de la PC ont donc été formulées par les participantes en prenant appui sur les disciplines. Les données recueillies se sont donc avérées inexploitablement étant donné leur diversité et leur manque de cohérence.

Enfin, la dernière limite que nous avons relevée est liée à un possible biais de désirabilité sociale. Nous avons constaté que la moitié des répondants nous a parlé de l'approche de la PPE ou encore de communauté de recherche philosophique (CRP). Approche que nous avons enseignée l'année précédente en tant que chargé de cours à l'UdeS. Nous ne remettons pas en cause les possibles bienfaits de cette pratique sur le développement de la PC, mais uniquement le fait qu'une part de notre enseignement passé ait pu biaiser les réponses des participantes. Il serait alors intéressant de reproduire cette recherche auprès d'un échantillon n'ayant pas été soumis à cet enseignement ou bien de passer d'autres entrevues avec un chercheur différent.

CONCLUSION

Au terme de ce travail nous sommes conscients que celui-ci soulève plus de questions qu'il n'apporte de réponses ou de compréhension plus fine du phénomène étudié. Néanmoins, il a l'avantage de poser un pavé sur le chemin d'une meilleure connaissance du concept de PC. En faisant preuve d'humilité intellectuelle, l'un des traits de caractère du penseur critique selon Paul (1992), nous reconnaissons les limites de nos propres connaissances et par la même celles de ce travail. C'est pourquoi nous nous garderons de promulguer des recommandations ou autres conseils. Néanmoins, nous pensons qu'il serait pertinent, après avoir retravaillé l'outil de collecte de données, de reproduire cette recherche à une plus grande échelle.

Pour conclure et en reprenant les propos de l'UNESCO, nous restons convaincus que la PC est « une compétence[s] essentielle[s] à la vie courante » (2007, p. 68) et que son développement, notamment dans le domaine de l'éducation, ne peut que permettre la formation de citoyens plus responsables.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baillargeon, N. (2006). *Petit cours d'autodéfense intellectuelle*. Montréal : Lux Éditeur.
- Baillargeon, N. (2001). *La lueur d'une bougie : Citoyenneté et pensée critique*. Québec : Éditions Fides
- Bain, L. (1990). Visions and Voices. *Quest*, 42 (1), p. 2-13.
- Beaud, J.-P. (2009). L'échantillonnage. In B. Gauthier (dir.), *La recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 251-284) (5^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984)
- Boisvert, J. (1999a). *La formation de la pensée critique. Théorie et pratique*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Boisvert, J. (1999b). Doit-on et peut-on enseigner la pensée critique. In L. Guilbert, J. Boisvert et N. Ferguson (dir.), *Enseigner et comprendre* (p. 19-26). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Brell, C. D. (1990). Critical Thinking as Transfer : The Reconstructive Integration of Otherwise Discrete Interpretations of Experience. *Educational Theory*, 40 (1), 53-68.
- Coutu, L. (2013). *Perception d'enseignants au sujet des enjeux de l'intégration du développement d'une pensée critique dans le contexte de programmes d'éducation relative à l'environnement (ERE)*. Mémoire de maîtrise en environnement, Université de Sherbrooke, Québec.
- Daniel, M.-F. et Gagnon, M. (2011). A developmental model of dialogical critical thinking in groups of pupils aged 4 to 12 years. *Creative Education*, 2 (5), 418-428.
- Daniel, M.F., Lafortune, L., Pallascio, R., Splitter, L., Slade, C. & de la Garza, T. (2005). Modeling the development process of dialogical critical thinking in pupils aged 10 to 12 years. *Communication Education*, 53(4), 334 – 354.

- Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Mercier, J., Dussault, M. et Richer, J. (2005). Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez des enseignants du primaire en contexte de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 79-110.
- De Koninck, T. (2007). *La crise de l'éducation*. Québec : Éditions Fides.
- Delors, J. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la commission internationale sur l'éducation pour le 21^{ème} siècle*. Paris : Éditions de l'UNESCO.
- Demougeot-Lebel, J. et Perret, C. (2011). Une formation pédagogique peut-elle modifier les conceptions de jeunes enseignants universitaires sur l'apprentissage et l'enseignement ? *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 327-354.
- Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons ?* (Trad. par O. Decroly). Paris : Empêcheurs de Penser en Rond (1^{ère} éd. 1910).
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron, R. J. Sternberg, (Eds.), *Teaching thinking skills : Theory and practice* (pp. 9-26). New York, NY, US : W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Ennis, R. H. (1985). A Logical Basis for measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership*, octobre, 44-48.
- Forawi, S. A. (2016). Standard-based science education and critical thinking. *Thinking Skills And Creativity*, 20, 52-62.
- Forges, R. (2013). *Étude des manifestations d'une pensée critique visée, stimulée et manifestée, chez des étudiants en formation initiale en enseignement de l'éducation physique et à la santé*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Activité Physique, Université de Montréal, Québec.

- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. (2^e éd.) Montréal : Chenelière Éducation (1^{ère} éd. 2006).
- Frenay, M. (2006). Deux visions du rôle de l'enseignant. In. B. Raucent et C. Vander Borcht (Dir.), *Être enseignant : Magister ? Metteur en scène ?* Bruxelles : De Boeck
- Gagnon, M. et Yergeau, S. (2016). *La pratique du dialogue philosophique au secondaire; vers une dialogique entre théories et pratiques*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gagnon, M. (2011a). Regards sur les pratiques critiques manifestées par des élèves de quatrième année du secondaire dans le cadre d'un îlot interdisciplinaire de rationalité mené en classe d'éthique au Québec. *Revue des Sciences de l'Éducation de McGill*, 45(3), 463-494.
- Gagnon, M. (2011b). Examen des possibles relations entre les rapports aux savoirs et la construction d'une pensée critique chez les adolescents. *Revue Canadienne d'éducation*, 34(1), 128-178.
- Gagnon, M. (2010). *La transversalité de la pensée critique et des croyances épistémologiques : enjeux de la complexité*. Communication présentée au colloque international francophone « Complexité 2010 », Lille, France, 31 mars.
- Gagnon, M. (2008). *Étude sur la transversalité de la pensée critique comme compétence en éducation : entre « science et technologie », histoire et philosophie au secondaire*. Thèse de doctorat en éducation. Université Laval, Québec.
- Giroux, H. (1990). Rethinking the Boundaries of Educational Discourse : Modernism, Postmodernism and Feminism. *College literature*, 17 (2-3), p. 151.
- Giroux, H. (1981). *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Philadelphie : Temple University Press.

- Harrison, D. (2004). L'éthique et la recherche sociale. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 37-60). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Hemming, H.E. (2000). Encouraging Critical Thinking : « But... What does that mean ? . *Mc Gill Journal of Education*. 35(2). 173-186.
- Hobeila, S. (2011). L'éthique de la recherche. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 35-61). Saint-Laurent : Editions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Johnson, R.H. (1992). The Problem of Defining Critical Thinking. In S.P. Norris (dir.), *The Generalizability of Critical Thinking : Multiple Perspectives on an Educational Ideal* (p. 38-53). New York : Teachers College Press.
- Kapzaï, G. et Attiklemé, K. (2012). The role of professional experience on the dimension of reflexivity in teaching: A case study of two secondary school Health and Physical Education teachers. *Journal of Human Sport et Exercise*. 7(1), 254-262.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.) (2011). *La recherche en éducation. Étapes et approches*. Saint-Laurent : Éditions du renouveau Pédagogique Inc.
- L'Ecuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et Concept de Soi*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Lenoir, Y. (dir.), Hasni, A., Lacourse, F., Larose, F., Maubant, P. et Zaid, A. (2012). *Guide d'accompagnement de la formation à la recherche. Un outil de réflexion sur les termes et expressions liés à la recherche scientifique*. Longueuil : Groupéditions.
- Lipman, M. (2011). *À l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique* (Trad. par N. Decostre). Bruxelles : De Boeck (1^{ère} éd. 2003).
- Loiola, F. et Tardif, M. (2001). Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 305-326.

- Loiola, F. A. (2001). Les conceptions éducatives des nouveaux professeurs d'université dans un contexte particulier de socialisation formelle à l'enseignement. Laval, Québec. Consulté à l'adresse <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp04/NQ60778.pdf>
- Lombard, B.J.J., et Grosser, M.M. (2004). Critical thinking abilities among prospective educators: ideals versus realities. *South African Journal of Education*. 24(3). 212-216.
- Mc Peck, J. (1981). *Critical Thinking and Education*. New York : St. Martin's Press.
- Ministère de l'Éducation (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement préscolaire et primaire*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, Les compétences professionnelles*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Norris, S.P. et Ennis, R.H. (1989). *Evaluating Critical Thinking*. Pacific Grove, CA : Midwest Publications Critical Thinking Press.
- Paul, R. W., & Elder, L. (2006). *The miniature guide to critical thinking : Concepts & tools. Foundation Critical Thinking*. Consulté à l'adresse <https://www.criticalthinking.org/>
- Paul, R. W. (1992). Critical thinking: What, why, and how. *New Directions for Community Colleges*, 1992(77), 3-24.
- Paul, R. W., Binker, A. J. A., Douglas, M. et Adamson, K. (1989). *Critical Thinking Handbook : High School. A Guide for Redesigning Instruction*. Rohnert Park, CA, Sonoma State University, Centre for Critical Thinking and Moral Critique.
- Pierce, C. S. (1965). *Collected Papers*. Éditées par C. Harshorne et P. Weiss, 8 vol., Cambridge, Mass., Belknap Press of Harvard University Press.
- Robert, M. (1988). Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie (3e édition). Saint-Hyacinthe : Edisem.

- Sasseville, M., et Gagnon, M. (2012). *Penser ensemble à l'école : des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 123-147). Saint-Laurent : ERPI.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *La recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 337-360) (5^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).
- Siegel, H. (1988). *Educating Reason : Rationnality, Critical Thinking and Education*. New York : Routledge.
- UNESCO, (2015). *Repenser l'éducation. Vers un bien commun mondial ?* Paris : Éditions de l'UNESCO.
- UNESCO, (2014). *Enseigner et apprendre : Atteindre la qualité pour tous*. Paris : Éditions de l'UNESCO.
- UNESCO, (2008). Une approche de l'éducation pour tous fondée sur les droits de l'homme. Consulté à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158891f.pdf>
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck Université (1^{ère} éd. 1999).

ANNEXE A

LES PORTRAITS DE LA PENSÉE CRITIQUE SELON COUTU (2013)

Portrait 1 : Composantes de la PC qui ressortent des propos des enseignants

- 1 Pensée critique et critères : 2/8 enseignants
- 2 Pensée critique et contextes : 3/8 enseignants
- 3 Pensée critique et autocorrection : 2/8 enseignants
- 4 Pensée critique et métacognition : 3/8 enseignants
- 5 Pensée critique et pratiques évaluatives : 5/8 enseignants
- 6 Pensée critique et conceptions épistémologiques : 5/8 enseignants
- 7 Pensée critique et considérations éthiques : 4/8 enseignants

Composante absente : Aucune

Portrait 2 : Habiletés de la PC qui ressortent des propos des enseignants

- 1 Argumenter, soutenir une position, la défendre : 5/8 enseignants
- 8 Évaluer la portée et le sens de ses actions : 4/8 enseignants
- 10 Chercher, évaluer et sélectionner de l'information : 4/8 enseignants

Habileté absente :

- 7 Demeurer ouvert à la possibilité de réorganiser ces croyances : 8/8 enseignants

**Portrait 3 : Habiletés de la PC priorisées par les enseignants
(à partir de la liste des habiletés de la PC)**

- 3 Faire preuve d'ouverture d'esprit : 6/8 enseignants
- 1 Argumenter, soutenir une position, la défendre : 4/8 enseignants

Habiletés absentes :

- 2 : émettre des hypothèses
- 5 : identifier les valeurs communes
- 7 : demeurer ouvert à la possibilité de réorganiser ces croyances
- 10 : chercher, évaluer et sélectionner l'information

ANNEXE B

LES CRITÈRES DE LA PC SELON PAUL ET ELDER (2006)

La clarté	<p>Pouvez-vous donner plus de détails?</p> <p>Pouvez-vous me donner un exemple?</p> <p>Pouvez-vous illustrer ce que vous voulez dire?</p>
La précision	<p>Comment pouvons-nous vérifier cela?</p> <p>Comment pouvons-nous découvrir si cela est vrai?</p> <p>Comment pouvons-nous vérifier ou tester cela?</p>
L'exactitude	<p>Pouvons-nous être plus spécifiques?</p> <p>Pouvez-vous me donner plus de détails?</p> <p>Pouvez-vous être plus exact?</p>
La pertinence	<p>Comment cela touche-t-il au problème?</p> <p>Comment cela nous aide-t-il par rapport à la question?</p>
La profondeur	<p>Quels sont les facteurs qui font de ce problème un problème difficile?</p> <p>Quelle est la complexité de cette question?</p> <p>Quelles sont les difficultés avec lesquelles nous devons faire?</p>
L'ampleur	<p>Avons-nous besoin de regarder cela avec une autre perspective?</p> <p>Avons-nous besoin de considérer un autre point de vue?</p> <p>Avons-nous besoin de regarder par d'autres moyens?</p>
La logique	<p>Est-ce que tout cela fait du sens ensemble?</p> <p>Est-ce que le premier paragraphe est cohérent avec le dernier?</p> <p>Est-ce que ce que vous dites découlent des preuves?</p>
La signification	<p>Est-ce le problème le plus important à prendre en compte?</p> <p>Est-ce l'idée centrale sur laquelle il faut se concentrer?</p> <p>Lequel de ces faits est le plus important?</p>
L'impartialité	<p>Est-ce que je représente de manière égale le point de vue des autres</p>

ANNEXE C

LES TRAITS DE CARACTÈRE D'UN PENSEUR CRITIQUE SELON PAUL (1992)

L'humilité intellectuelle	Elle implique d'être conscient des limites de ses propres connaissances et d'être sensible aux partis pris et aux préjugés véhiculés par son propre point de vue.
Le courage intellectuel	Il prédispose l'individu à envisager et à évaluer équitablement des idées, des croyances ou des points de vue auxquels on ne s'était pas intéressé sérieusement, et à le faire sans tenir compte des réactions négatives qu'ils peuvent susciter.
L'empathie intellectuelle	Elle consiste à reconnaître le besoin que l'on a de se mettre à la place des autres, en pouvant se transposer à leur perspective, afin de les comprendre réellement.
L'intégrité intellectuelle	Elle consiste à admettre le besoin d'être fidèle à sa propre pensée, d'être constant dans l'application de ses propres critères intellectuels et de se conformer aux mêmes normes rigoureuses à l'égard des faits et des preuves qu'à celles que l'on exige de ses opposants.
La persévérance intellectuelle	Elle concerne la volonté de rechercher et d'approfondir des vérités et des intuitions intellectuelles, malgré les difficultés, les obstacles et les frustrations qui en résultent.
La foi dans la raison	Elle se rapporte à la confiance qu'à long terme ses propres intérêts fondamentaux et ceux de l'humanité en général seront le mieux servis par le recours à la raison; cette foi consiste à inciter les individus à parvenir à leurs propres conclusions grâce au développement de leurs propres facultés rationnelles.
Le sens intellectuel de la justice	Il fait référence à la volonté de considérer tous les points de vue avec compréhension et de les évaluer à partir des mêmes critères intellectuels, sans référence à ses propres sentiments ou intérêts particuliers, ou encore aux sentiments ou intérêts particuliers de ses amis, de sa communauté ou de sa nation.
<u>Adapté de :</u> Boisvert, J. (1999a). <i>La formation de la pensée critique. Théorie et pratique</i> . Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.	

ANNEXE D

LES STRATÉGIES AFFECTIVES ET COGNITIVES SELON ENNIS (1987)

Stratégies affectives
<p>S-1 Penser de façon autonome.</p> <p>S-2 Reconnaître son égocentrisme ou son esprit de clan.</p> <p>S-3 Faire preuve d'impartialité.</p> <p>S-4 Explorer les pensées sous-jacentes aux émotions et les émotions sous-jacentes aux pensées.</p> <p>S-5 Faire montre d'humilité intellectuelle et suspendre son jugement.</p> <p>S-6 Faire preuve de courage intellectuel.</p> <p>S-7 Manifester de la bonne foi intellectuelle ou de l'intégrité.</p> <p>S-8 Montrer de la persévérance intellectuelle.</p> <p>S-9 Avoir foi en la raison.</p>
Stratégies cognitives - Macrocapacités
<p>S-10 Renforcer les généralisations et éviter les simplifications à outrance.</p> <p>S-11 Comparer des situations analogues : transférer ce qu'on a compris à de nouveaux contextes.</p> <p>S-12 Développer un point de vue personnel : élaborer ou examiner des croyances, des arguments ou des théories.</p> <p>S-13 Éclaircir les problèmes, les conclusions ou les croyances.</p> <p>S-14 Mettre en lumière et analyser les significations des mots ou des phrases.</p> <p>S-15 Élaborer des critères en vue de l'évaluation : clarifier les valeurs et les normes.</p> <p>S-16 Évaluer la crédibilité des sources d'information.</p> <p>S-17 Questionner en profondeur : soulever et approfondir des problèmes fondamentaux ou significatifs.</p> <p>S-18 Analyser ou évaluer des arguments, des interprétations, des opinions ou des théories.</p> <p>S-19 Découvrir des solutions ou les évaluer.</p> <p>S-20 Analyser ou évaluer des actions ou des politiques.</p> <p>S-21 Faire une lecture critique : Éclaircir ou analyser des textes.</p> <p>S-22 Écouter de façon critique : maîtriser l'écoute active.</p> <p>S-23 Établir des liaisons interdisciplinaires.</p> <p>S-24 Pratiquer la discussion socratique : éclaircir et remettre en question des opinions, des théories ou des points de vue.</p> <p>S-25 Reasonner de manière dialogique : comparer des thèses, des interprétations ou des théories.</p>

S-26 Raisonner de manière dialectique : évaluer des positions, des interprétations ou des théories.
Stratégies cognitives - Microhabiletés
S-27 Comparer et opposer les idéaux et la réalité.
S-28 Réfléchir avec précision sur la pensée : recourir à un vocabulaire approprié.
S-29 Relever les ressemblances et les différences significatives.
S-30 Examiner ou évaluer les présupposés.
S-31 Distinguer les faits pertinents de ceux qui ne le sont pas.
S-32 Formuler des inférences, des prédictions ou des interprétations vraisemblables.
S-33 Évaluer les faits prouvés et les faits supposés.
S-34 Discerner les contradictions.
S-35 Examiner les implications et les conséquences.

ANNEXE E

LE GUIDE D'ENTREVUE

1) **Prise de contact**

Parole de bienvenue, rappeler mon nom et ma fonction, signature du formulaire de consentement.

Cette entrevue tournera autour du concept de PC et se déroule dans le cadre de mes études de 2^{ème} cycle en éducation au sein de la Faculté d'éducation de l'UdeS.

Nous avons besoin de connaître vos conceptions en ce qui a trait à la PC. Je vous demanderai, si vous le pouvez, d'être le plus complet et précis dans vos réponses. Je vous rappelle qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Cette entrevue devrait durer environ 45 minutes. Vos réponses sont, et resteront, entièrement anonymes et confidentielles.

2) **Définition de la PC selon les futur(e)s enseignant(e)s du BEPP**

- ☐ Quand vous pensez à la PC, à quoi cela vous fait principalement penser?
- ☐ Selon-vous, à quoi reconnaît-on quelqu'un qui fait preuve de PC?
- ☐ À l'inverse, quelles seraient les caractéristiques de quelqu'un qui ne fait pas preuve de PC?
- ☐ Selon-vous, est-il possible de développer ces caractéristiques? Si oui, comment peut-on développer ces caractéristiques? Peut-on le faire à tout âge?
- ☐ Parmi les caractéristiques suivantes, [présenter le tableau inspiré de Gagnon (2010)], quelles sont, selon-vous, celles qui représentent le plus la PC? Celles qui représentent le moins la PC?

Questions possibles pour relancer les participante(s)

R²⁰ : Quand vous dites ..., pouvez-vous me dire ce que vous entendez par-là?

R : Si je comprends bien, vous dites que...

R : Que signifie...?

²⁰ **Relance.** Les questions de relance comprennent : les interventions complémentaires, les déductions partielles, les interventions interprétatives, les reformulations des questions, les relances d'encouragement, les relances d'introduction

R : Vous dites «...», mais qu'est-ce que cela veut dire pour vous?

R : Puis-je synthétiser/résumer votre idée comme ceci?

R : Je vois ce que vous voulez dire, mais j'aimerais être bien sûr de comprendre ...

R : Selon vous, qu'est-ce qui explique cette situation?

3) Place de la PC dans les DA

☐ Voici les cinq DA du PFÉQ [*présenter le tableau sur les domaines d'apprentissages*], quel serait, selon-vous, celui où les élèves développent le plus leur PC? Pourquoi? Pouvez-vous me donner un exemple de comment vous comptez développer la PC de vos élèves dans ce DA?

☐ À contrario, quel serait, selon-vous, celui où les élèves développent le moins leur PC? Pourquoi? Pouvez-vous me donner un exemple de comment vous comptez développer la PC de vos élèves dans ce DA?

☐ Parmi les différentes disciplines qui composent ce DA, quelle serait celle, toujours selon-vous, où les élèves développent le plus leur PC? Pourquoi?

☐ Parmi les différentes disciplines qui composent ce DA, quelle serait celle, toujours selon-vous, où les élèves développent le moins leur PC? Pourquoi? Pouvez-vous me donner un exemple de comment vous comptez développer la PC de vos élèves dans cette discipline?

☐ Selon vous, et en reprenant la définition que vous m'avez donné précédemment de la PC, pensez-vous que l'on puisse l'a développer dans tous les DA? Pourquoi?

☐ Selon vous, et en reprenant la définition que vous m'avez donné précédemment de la PC, pensez-vous que l'on puisse l'a développer dans toutes les disciplines? Pourquoi?

☐ De façon plus générale, comment dans votre enseignement, comptez-vous développer la PC de vos élèves?

☐ À contrario, quelles seraient selon vous les stratégies à éviter, celles qui empêcheraient le développement de la PC de vos élèves?

4) Fin de l'entrevue

Est-ce que vous dit tout ce qui vous semblait important? Auriez-vous quelques remarques à ajouter? Y-a-t-il autre chose que vous souhaiteriez aborder?

Comment avez-vous vécu cette entrevue?

Remerciements

ANNEXE F

Les composantes de la PC	
Les critères	Une pensée qui manifeste le recours à un, ou des, critère(s).
Le contexte	Une pensée qui met en évidence les cadres de références, les circonstances, le contexte.
L'autocritique et l'autocorrection	Une pensée qui porte un regard évaluatif sur ses propres pratiques (autocritique) et qui peut amener à un changement (autocorrection).
La métacognition	Une pensée qui porte sur ses propres actions, démarches ou processus de pensée.
Les pratiques évaluatives	Une pensée qui évalue en fonction des mégacritères identifiés par Lipman (2003) : justesse, force, pertinence, cohérence, viabilité...
L'éthique	Une pensée qui prend en compte les dimensions éthiques d'une question : bien, bon, mauvais, dignité...
L'épistémie	Une pensée qui porte sur la valeur de vérité des savoirs, la crédibilité des sources et le rapport aux informations.
<p><u>Adaptée de</u> : Coutu, L. (2013). <i>Perception d'enseignants au sujet des enjeux de l'intégration du développement d'une pensée critique dans le contexte de programmes d'éducation relative à l'environnement (ERE)</i>. Mémoire de maîtrise en environnement, Université de Sherbrooke, Québec.</p> <p>Gagnon, M. et Yergeau, S. (2016). <i>La pratique du dialogue philosophique au secondaire; vers une dialogique entre théories et pratiques</i>. Québec : Les Presses de l'Université Laval.</p> <p>Gagnon, M. (2008). <i>Étude sur la transversalité de la pensée critique comme compétence en éducation : entre « science et technologie », histoire et philosophie au secondaire</i>. Thèse de doctorat en éducation. Université Laval, Québec.</p>	

